

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Collaboration école-famille et réussite scolaire : analyse des perceptions des élèves du secondaire
sur les principaux apports et défis

par

Valérie Côté

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en Éducation, M. Éd.

Maîtrise en adaptation scolaire et sociale

Décembre 2020

© Valérie Côté, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Collaboration école-famille et réussite scolaire : analyse des perceptions des élèves du secondaire
sur les principaux apports et défis

par

Valérie Côté

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

M. Jean-Claude Kalubi-Lukusa	Directeur de la recherche
Université de Sherbrooke	

Mme Julie Lane	Autre membre du jury
Université de Sherbrooke	

Essai accepté[e] le 13 janvier 2021

SOMMAIRE

Cet essai repose sur une recherche de type exploratoire basée sur les perceptions des élèves, concernant l'apport de la collaboration école-famille à leur réussite. Le processus de collaboration engendre de nombreux défis et demeure depuis longtemps un enjeu professionnel en éducation (Asdih, 2012, Deslandes, 2006, 2012); il est maintenant intéressant de le contextualiser à partir d'observations d'élèves. Avant tout, les rôles des acteurs impliqués dans la collaboration, leur motivation à s'engager et les effets du processus de collaboration sur la réussite ou sur l'engagement des élèves sont les principaux concepts qui ont été présentés dans ce travail. Ensuite, selon l'orientation souhaitée quant au processus de collaboration école-famille, le concept de réussite des élèves ainsi que l'importance de la relation entre l'élève, ses parents et ses enseignants ont été expliqués afin de compléter la recension des écrits.

Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de 12 élèves du secondaire afin de répondre aux objectifs de recherche suivants : 1) Décrire le rôle des élèves dans le processus de collaboration école-famille; 2) Décrire le pouvoir des élèves dans le processus de collaboration école-famille; 3) Identifier les attentes des élèves quant à leur participation à ce processus; 4) Identifier les attentes des élèves quant aux effets de la collaboration école-famille sur leur réussite. L'analyse des résultats démontre que les attentes des élèves sont davantage dirigées vers les enseignants plutôt que vers les parents. Les élèves ont su proposer quelques pratiques pédagogiques facilitant leur implication dans ce processus. Ces différents constats devraient servir de guide pour toutes les personnes impliquées dans une démarche de collaboration école-famille (professionnels œuvrant auprès d'élèves du secondaire, futurs enseignants et parents).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	3
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
2. PROBLÉMATISATION	5
2.1 L'école et la famille : deux réalités différentes.....	6
2.2 Des obstacles à la communication	7
2.3 Le <i>leadership</i> de l'enseignant : quelques enjeux éthiques.....	9
2.4 Les limites à l'engagement des parents.....	11
2.5 L'impact des perceptions de l'élève sur sa mobilisation scolaire.....	12
3. PROBLÈME DE RECHERCHE	14
4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	15
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL	17
1. COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE	18
1.1 Compréhension du rôle des parents et des enseignants	18
1.2 Motivations des parents et des enseignants à s'engager	20
1.3 Effets de la collaboration école-famille	22
2. RÉUSSITE DES ÉLÈVES	22
2.1 De l'égalité des chances à la réussite pour tous	23
2.2 Réussite scolaire et réussite éducative	24
2.3 Persévérance scolaire et atteinte du plein potentiel	25
3. IMPORTANCE DE LA RELATION ENTRE LES ÉLÈVES, LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS.....	26
3.1 Les bases de la relation	26
3.2 Une relation triangulaire	27
4. PERCEPTION	29
5. OBJECTIFS DE RECHERCHE	31
TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODE DE RECHERCHE	32
1. DEVIS DE LA RECHERCHE.....	32
2. POPULATION CIBLÉE ET ÉCHANTILLON.....	33

3.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	34
4.	PROCÉDURE.....	35
5.	STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	36
6.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	36
	QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS.....	37
1.	LES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES CONCERNANT LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE	37
1.1	Les personnes impliquées dans le processus de collaboration école-famille.....	39
1.2	L'implication des parents et des enseignants en processus collaboratif : facile ou non?	40
1.3	Les communications entre l'école et la maison : fréquence et fondements.....	43
2.	LES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES QUANT À LEUR RÔLE DANS LE PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE	44
2.1	La communication entre parents et élèves	45
2.2	Leur rôle dans ce processus	45
3.	LES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES QUANT À LEUR POUVOIR SUR LE PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE	47
3.1	Le pouvoir sur les relations.....	48
3.2	L'importance des relations.....	50
4.	LES ATTENTES DES ÉLÈVES PAR RAPPORT À LEUR PARTICIPATION AU PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE	51
4.1	Attentes et moyens proposés.....	52
4.2	Quelques suggestions à mettre en place.....	54
5.	LES ATTENTES DES ÉLÈVES QUANT AUX EFFETS DE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE SUR LEUR RÉUSSITE	55
5.1	Liens à faire entre encadrement et réussite	56
5.2	Les impacts de la qualité de la relation sur la réussite des élèves.....	58
	CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION.....	61
1.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	61
1.1	Le concept de collaboration école-famille et les personnes impliquées	61
1.2	Le rôle des élèves.....	64
1.3	Le pouvoir des élèves.....	65
1.4	La participation des élèves : attentes et moyens	67

1.5	Les effets de la collaboration école-famille sur la réussite : les attentes des élèves ..	68
2.	LIMITES DE LA RECHERCHE	69
	CONCLUSION	71
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	74
	ANNEXE A. QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE	84
	ANNEXE B. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	88
	ANNEXE C. JOURNAL DE BORD (OUTIL D'OBSERVATION PENDANT LE STAGE)	92
	ANNEXE D. CAPSULE INFORMATIVE.....	93
	ANNEXE E. AFFICHE SCIENTIFIQUE DU PROJET DE RECHERCHE	94

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1.	Cadre conceptuel de l'essai	30
Schéma 2.	Les perceptions d'élèves concernant la collaboration école-famille	38
Schéma 3.	Les perceptions d'élèves quant à leur rôle dans le processus de collaboration école-famille	44
Schéma 4.	Les perceptions d'élèves quant à leur pouvoir sur le processus de collaboration école-famille	48
Schéma 5.	Les attentes des élèves par rapport à leur participation au processus de collaboration école-famille	52
Schéma 6.	Les attentes des élèves quant aux effets de la collaboration école-famille sur leur réussite	56

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OPP	Organisme de la participation des parents
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes m'ont aidée à l'élaboration de ce projet de recherche et ont contribué à son avancement. L'écriture d'un essai est un travail complexe et, heureusement, j'ai eu la chance d'être entourée de personnes qui ont su me conseiller, m'encourager et me soutenir, et ce, tout au long des différentes étapes du processus.

Je tiens d'abord à remercier mon directeur d'essai, M. Jean-Claude Kalubi-Lukusa, pour son écoute et sa disponibilité. Il a su me guider et me poser les bonnes questions afin d'orienter mes nombreuses réflexions vers un angle plus précis. Ses encouragements survenaient toujours au bon moment et il a su me démontrer qu'il croyait en ce projet. Je le remercie sincèrement.

Mes remerciements vont aussi à Mme Christiane Fryer et à Mme Sandy Nadeau, qui ont pris le temps de lire mon projet alors qu'il en était à ses débuts. Leurs commentaires et leurs réflexions m'ont été d'une aide précieuse, puisque c'est ainsi que j'ai pu trouver le fil conducteur de ma recherche.

Je remercie tous mes proches, qui ont toujours cru en moi, particulièrement mes parents. Ils semblent souvent se demander pourquoi je suis toujours à la recherche de nouveaux projets, mais ils m'encouragent et sont fiers de moi. Je pense aussi à ma précieuse amie, Julie Ainsley, qui est également inscrite à la maîtrise. J'étais sur le point d'abandonner le programme, mais grâce à elle, j'ai persévéré. C'était un privilège de travailler avec elle dans ce projet de plusieurs années.

Je tiens enfin à remercier tous les élèves qui ont participé à ce projet. Ils ont été au rendez-vous et ils ont pris la démarche très au sérieux. Pour les avoir côtoyés dans un cadre professionnel, ils sont des jeunes vraiment épatants.

INTRODUCTION

De nombreux écrits mentionnent les bénéfices considérables d'une bonne collaboration école-famille (Deslandes et Royer, 1994; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006; Larivée, 2010; Francis et Milova, 2011; Deslandes, 2012) et l'importance de cette pratique est maintenant incontestable. En effet, celle-ci aurait, sans aucun doute, un impact notable sur la réussite des élèves (Deslandes et Royer, 1994; Deslandes, 2012).

Malgré tout, la collaboration entre l'école et la famille demeure un enjeu en éducation; elle implique plusieurs acteurs ayant un rôle essentiel dans la vie d'un élève. D'ailleurs, il importe de définir les rôles de chacun puisque l'on relève, encore aujourd'hui, des lacunes entre l'école et le milieu familial (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). En effet, certains écrits démontrent que la relation entre les parents et le milieu scolaire n'est pas toujours positive et est, à certains moments, plutôt compliquée (Charlot et Rochex, 1996; Perrenoud, 2001; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004; Deslandes, 2006; Asdih, 2012). « Cette complexité s'explique en partie par le caractère multidimensionnel et la nature même de la collaboration école-famille. » (Deslandes, 2006, p. 146) Toujours selon Deslandes (2006), le savoir-faire et le savoir-être de la part des parents et des enseignants demandent d'être contextualisés, puisqu'une mauvaise interprétation des rôles, une communication difficile et un cadre peu spécifique de l'implication de chacun peuvent être des obstacles à la collaboration.

Cependant, après une recension des écrits sur la collaboration école-famille, il apparaît que la place de l'élève dans l'ensemble de ce processus est peu considérée, alors qu'il devrait y être impliqué, et ce, au même titre que les parents et les enseignants. Qu'en est-il de ses perceptions et

de ses attentes quant au lien entre l'école et la maison? Comment souhaite-t-il être intégré dans le processus de collaboration? Quels sont les impacts, positifs ou négatifs, de la collaboration entre l'école et la famille sur sa réussite?

Cette première constatation ainsi que tout ce questionnement ont donc contribué à l'émergence de ce projet de recherche, à devis qualitatif de nature descriptive (Fortin et Gagnon, 2016), afin d'explorer les perceptions des élèves par rapport au rôle de la collaboration école-famille sur leur réussite.

Le premier chapitre de cet essai aborde la problématique de recherche à partir d'une recension des écrits, qui permet de contextualiser le processus de collaboration école-famille selon l'angle visé par ce travail. Les concepts ciblés sont ensuite définis dans le deuxième chapitre ainsi que les objectifs de recherche qui en découlent. Le troisième chapitre précise la méthodologie choisie ainsi que l'expérimentation effectuée auprès des élèves ciblés. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à la suite des entrevues semi-dirigées réalisées auprès des douze élèves du secondaire et, enfin, le dernier chapitre sert à la discussion afin d'analyser les perceptions des élèves et les limites de cette recherche. Le travail se termine par une conclusion, qui permet d'exposer les retombées de ce projet et les méthodes de diffusion envisagées.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Le contexte de la recherche, la pertinence de l'étude, la problématisation, le problème de recherche et la question générale de recherche seront présentés dans ce chapitre.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

D'un point de vue social, dès les années 1970, l'école et la famille se sont transformées. Les chercheurs ont alors commencé à s'intéresser davantage aux pratiques familiales (Charlot et Rochex, 1996). Les élèves fréquentent l'école plus longtemps et ils envisagent un avenir qui satisfait davantage leurs intérêts personnels; chaque membre de la famille s'individualise (Charlot et Rochex, 1996). Paradoxalement, les parents s'intéressent plus à l'enfant, à ses particularités et à son insertion professionnelle (Charlot et Rochex, 1996). D'ailleurs, si l'élève passe plus de temps à l'école, le milieu scolaire et le milieu familial deviennent interdépendants; pour la famille, la réussite sociale passe maintenant par la réussite scolaire (Perrenoud, 1994). La famille devient donc exigeante envers l'école, celle-ci devant contribuer à la réussite de leur enfant. De son côté, l'école s'attend à accueillir des élèves aptes à réussir (Charlot et Rochex, 1996). Ces enjeux nécessitent une collaboration entre les deux milieux. Une certaine tension peut s'installer si les attentes de l'un ou de l'autre ne sont pas comblées (Charlot et Rochex, 1996).

Les instances politiques, de leur côté, tiennent de plus en plus un discours axé sur le développement de la collaboration et visent surtout une plus grande implication parentale (OCDE, 1997). Depuis 1997, le gouvernement du Québec, à partir de la Loi sur l'instruction publique (2020), intègre les parents à la gestion de l'école en leur donnant une place au conseil

d'établissement et forme aussi un comité de parents dans chacune de ses commissions scolaires. L'organisme de la participation des parents (OPP) est créé afin de : « [...] promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à la réussite scolaire de leur enfant. » (Loi sur l'instruction publique, 2020, art. 96.2) L'école se doit ainsi de mettre en place un projet éducatif selon certaines valeurs ciblées et, de son côté, l'enseignant se doit de respecter les orientations de ce projet (Gouvernement du Québec, 2020). En ce sens, la coopération et le travail en équipe avec les parents et les différents partenaires de l'école deviennent une finalité éducative (Asdih, 2012).

« Outre l'importance que cela revêt pour les familles, développer la réflexion sur cette thématique nous paraît essentiel dans un contexte d'évolution du fonctionnement de l'école, du réaménagement de la formation des enseignants et de mise en place de textes et de dispositifs qui prennent en compte la place et le rôle grandissants des parents dans le cadre scolaire et la coéducation. » (Asdih, 2012, p. 35)

D'un point de vue personnel ou professionnel, la collaboration entre l'école et la famille est un sujet préoccupant pour l'ensemble des enseignants ou des futurs enseignants. En effet, plusieurs se questionnent à savoir pourquoi il peut être si facile d'établir une relation de confiance et de respect mutuel avec certains parents et parfois, pourquoi c'est presque impossible. Il s'agit d'un sujet constant d'échanges et de réflexions entre collègues, chacun ayant ses propres expériences à partager. Afin de contextualiser plus précisément ce projet d'essai, il faut mentionner que l'auteure de cette étude enseigne le français à des élèves inscrits à un programme à vocation sportive. Ils doivent obtenir un résultat d'au moins 70% dans chacune des matières de base. Elle

est également enseignante-ressource, une fonction qui l'amène à travailler auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage. Dans le respect du projet éducatif de l'école, les enseignants ont un certain nombre de communications aux parents à respecter, en plus des suivis au besoin (comportement, résultats, effort). De façon générale, ces enseignants remarquent différents niveaux d'attentes et d'exigences de la part des parents selon le profil académique des élèves. Par exemple, certains parents d'élèves en vocation sportive vérifieront davantage la qualité des travaux de leur enfant, l'atteinte de bons résultats et le respect du code d'éthique du programme. D'un autre côté, pour certains parents d'élèves présentant des difficultés scolaires, leurs préoccupations concernent surtout l'aide qu'ils peuvent apporter à l'enfant par rapport à leurs propres capacités de le faire. Certains recherchent également de nombreuses sources de motivation pour inciter leur enfant à persévérer. Bref, il n'est pas toujours facile de s'adapter à tous et plusieurs enseignants se questionnent à savoir comment optimiser leur relation avec les parents de leurs élèves selon les besoins et les attentes de tous (Asdih, 2012; Changkakoti et Akkari, 2008; Deslandes, 1999, 2006, 2012; Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006; Larivée, 2008 et Perrenoud, 2001).

2. PROBLÉMATISATION

L'état actuel des connaissances sur la collaboration entre l'école et la famille démontre que, de façon générale, ce processus peut influencer positivement ou négativement le parcours scolaire d'un élève selon l'implication de chacun (Boulanger et al., 2011; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992; Claes et Comeau, 1996; Deslandes, 1999, 2006, 2012; Deslandes et Royer, 1994;

Dumoulin, Thériault et Duval, 2014; Epstein, 2002; Francis et Milova, 2011, Larivée, 2008, 2010, 2012). À partir de ce constat, plusieurs défis peuvent se présenter dans le développement de relations harmonieuses entre tous les acteurs évoluant auprès de l'élève. Le principal défi concerne la compréhension des rôles de chacun (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004; Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). En se référant au double triangle pédagogique présenté dans l'étude de Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006), on remarque l'importance de la coéducation, où parents et enseignants éduquent en respectant les besoins du jeune. Les auteurs relèvent qu'il s'agit d'un aspect déterminant des relations entre l'école et la famille. Toutefois, toujours selon ce modèle, le développement d'un référentiel commun quant à l'implication des parents et des enseignants en contexte de collaboration est possible seulement si tout le monde respecte les savoirs respectifs et les champs d'enseignement de chacun. De là vient la nécessité de bien déterminer les rôles des acteurs concernés par la collaboration école-famille.

Même si ce constat est connu depuis longtemps dans le milieu scolaire, la faille entre l'école et la famille est encore bien présente (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Cette faille pourrait cependant être comblée par certains aspects de la collaboration école-famille : les différentes réalités entre l'école et la famille, la communication, le *leadership* de l'enseignant, l'engagement des parents et la place laissée à l'élève en contexte collaboratif. Pourtant, ces éléments peuvent s'avérer nuisibles en raison de nombreux obstacles rencontrés.

2.1 L'école et la famille : deux réalités différentes

Cette faille précédemment soulevée (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004) pourrait s'expliquer, entre autres, par les différentes réalités dans lesquelles l'élève évolue. En se référant

au modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), on constate que les différents environnements dans lesquels l'élève se retrouve sont interreliés et peuvent influencer son développement (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). En effet, d'un côté, il y a l'école, où l'accent est surtout mis sur les apprentissages et sur la transmission de connaissances permettant à l'élève de bien fonctionner en société. D'un autre côté se retrouve la famille, où les parents souhaitent avant tout inculquer de belles valeurs à leur enfant et l'aider à se forger une identité. La complémentarité de la relation entre ces systèmes passerait ainsi par la conciliation entre le sujet (l'élève) et ses différentes réalités (l'école et la famille) (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Toutefois, cette complémentarité s'avère parfois impossible en raison d'incompréhensions ou de jugements (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004).

Le milieu socio-économique pourrait aussi avoir une incidence sur la réussite ou l'échec scolaire d'un élève (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Par exemple, les élèves qui proviennent d'un milieu pauvre et qui échouent présenteront certaines caractéristiques semblables : vision négative de l'école de la part des parents et transmise à l'enfant, moins de stimulation, trajectoire scolaire à long terme peu envisagée et conformité sociale plus difficile (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Même si l'enseignant soutient l'élève et croit en ses capacités de réussir, l'influence du milieu familial aura un impact plus important encore (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004).

2.2 Des obstacles à la communication

La recherche d'un certain équilibre communicationnel est un enjeu, dans le processus de collaboration école-famille, qui n'est pas toujours facile à atteindre (Deslandes et Royer, 1994;

Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Pourtant, celui-ci devrait permettre d'établir un sentiment de coopération entre les acteurs concernés. Ce n'est cependant pas toujours le cas. Par exemple, selon Deslandes et Royer (1994), les messages écrits sont très utilisés par les enseignants comme moyen de communication. En revanche, les auteurs soulèvent le fait que cette méthode ne permet pas de rejoindre tous les parents (parents difficiles à rejoindre, parents ayant des difficultés en lecture, milieu socioéconomique défavorisé, aucun accès internet, etc.). D'un autre côté, le téléphone, accessible à tous et moyen technologique le plus répandu, ne serait pas assez utilisé (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Une communication directe serait aussi une façon efficace de créer une culture commune entre les parents et les enseignants, mais encore là, elle ne serait pas nécessairement privilégiée (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). « En effet, la plupart des communications entre les familles et les enseignants se font de manière indirecte, par l'intermédiaire de l'enfant. » (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013, p. 6)

Une communication régulière devrait contribuer à une meilleure prise de conscience chez les parents quant aux sujets scolaires et à l'aide qu'ils peuvent fournir à leur enfant (Karsenti, Larose et Garnier, 2002). Certains parents deviennent ainsi méfiants envers l'école lorsqu'ils ont l'impression d'être laissés de côté par les enseignants ou lorsqu'ils ont de la difficulté à les rejoindre (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Malgré les effets positifs observables d'une bonne communication dans le processus de collaboration école-famille, certains parents sont encore mal à l'aise de contacter les enseignants de leur enfant de crainte de les déranger ou d'être jugés (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). De leur côté, certains enseignants ont l'impression que cette démarche alourdit davantage leur tâche (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). En ce sens, ils attendront plutôt les situations négatives pour contacter les parents

et ne prendront pas nécessairement le temps de leur transmettre des rétroactions positives sur leur enfant (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014).

Enfin, une communication bidirectionnelle serait un aspect favorable à la collaboration en permettant des échanges réguliers entre l'enseignant et les parents d'un élève (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014). Cette communication ouvrirait aussi la voie à la discussion quant aux enjeux concernant l'éducation de l'élève, à la résolution de conflits et à la recherche harmonieuse de solutions (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013). Toutefois, plusieurs obstacles peuvent se présenter tels que le manque de temps, les conflits d'horaire, les valeurs familiales et les difficultés socioéconomiques (Liboy, 2014).

2.3 Le *leadership* de l'enseignant : quelques enjeux éthiques

Est-ce possible pour tous les enseignants de promouvoir la collaboration école-famille en mettant de côté les enjeux de pouvoir (Asdih, 2012)? Selon Deslandes (2012), ce processus doit passer par la compréhension des responsabilités et des sentiments des parents, par des invitations régulières, par un soutien mutuel et par une implication professionnelle dans la relation. Un enseignant qui s'engage à porter un regard respectueux envers les parents de ses élèves et qui s'investira à développer une relation de confiance motivera davantage les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant (Asdih, 2012). L'attitude de l'enseignant et le partage des responsabilités faciliteront sans aucun doute la collaboration, mais tandis que certains s'engagent à fond dans une telle démarche, d'autres baissent rapidement les bras (Asdih, 2012).

« Au « maître tout puissant », la figure de l'enseignant-leader s'impose où des compétences émotionnelles développées s'avèrent de plus en plus nécessaires et constituent de réelles compétences professionnelles pour répondre aux nouvelles attentes sociales. Cette montée des exigences professionnelles nous rappelle que l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. » (Gendron, 2008, p. 2)

L'engagement des enseignants n'est donc pas forcément synonyme de réussite; même s'ils sont convaincus de l'importance de la collaboration, ils sont souvent émotionnellement épuisés et perdent toute motivation (Asdih, 2012). Surviennent alors des commentaires peu gratifiants concernant les parents (Deslandes, 2012). Les attentes déçues, le manque de reconnaissance, l'impression de désengagement de la part des parents et le sentiment de dévalorisation sont quelques exemples d'obstacles rencontrés par les enseignants (Asdih, 2012) quant à leur rôle de *leaders* en contexte collaboratif.

Deslandes (2012) soulève également l'apparition de nouvelles obligations morales, qui deviennent imputables au rôle de l'enseignant et qui peuvent compliquer son travail. « Les défis que doivent relever les enseignants apparaissent s'être accrus de façon exponentielle. Aux attentes déjà élevées à leur égard, se sont ajoutées des attentes à titre de médiateur, de négociateur entre l'école et les familles, [...] » (Deslandes, 2012, p. 89)

2.4 Les limites à l'engagement des parents

Selon le modèle de partenariat présenté par Epstein (2002), la participation parentale se catégoriserait sous six types différents : (1) rôle parental, (2) communication entre l'école et la maison, (3) bénévolat, (4) apprentissages à la maison, (5) prise de décisions et (6) collaboration avec la communauté. Toutefois, un faible sentiment de compétence ou une incompréhension de leur rôle pourraient influencer négativement la décision des parents de prendre part à la scolarité de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004). Les styles parentaux, l'environnement, la vie personnelle, le niveau d'éducation, le travail et l'origine ethnique sont quelques exemples de facteurs qui peuvent nuire à la participation parentale (Deslandes, 2006). Selon Larivée (2008, p.225), « [...] la reconnaissance réciproque d'expertises et d'habiletés, la recherche de consensus dans la prise de décision, l'identification de buts communs [...] ainsi que la complémentarité dans les zones de connaissances et d'expertises » demeurent des aspects déterminants à l'implication des parents. En contexte collaboratif, ces derniers souhaitent davantage l'établissement de rapports d'égalité et de coopération mutuelle (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2009). Le sentiment d'inégalité sociale est souvent relevé par les parents comme étant un obstacle important entre le milieu familial et le milieu scolaire (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2009). Certains parents ont l'impression que leur participation n'est pas appréciée à sa juste valeur; d'autres ont besoin d'un peu plus d'aide pour comprendre les outils afin de soutenir leur enfant (Deslandes et Rivard, 2011). Ils veulent être mieux informés quant aux méthodes d'évaluation (Deslandes et Rivard, 2011). Quelques parents ne comprennent tout simplement pas leur rôle dans le parcours scolaire de leur enfant (Deslandes et Rivard, 2011).

2.5 L'impact des perceptions de l'élève sur sa mobilisation scolaire

Se retrouve au cœur du processus de collaboration école-famille : l'élève. Selon Perrenoud (1994), il est le messager et le message, son travail devient donc celui de l'interprète entre les deux milieux. Charlot et Rochex (1996) précisent que c'est l'élève qui contribue à faire vivre ou à résoudre les diverses tensions entre la famille et l'école.

De plus, les perceptions des parents envers l'école seront transmises à l'enfant (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Cela aura une influence positive ou négative sur son adaptation scolaire (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Selon Deslandes (2012), la réussite des adolescents s'expliquerait par un meilleur soutien de la part de leurs parents. Ce soutien dépendra également des qualités personnelles de l'élève, de son tempérament ou de son style d'apprentissage (Deslandes, 2012). Selon le modèle d'engagement de Hoover-Dempsey et Sandler (2005), la participation parentale aurait un impact sur les résultats de l'élève, mais aussi sur sa façon de penser et sur son comportement. Son sentiment d'auto-efficacité, sa motivation à apprendre, sa capacité d'autorégulation et sa relation avec ses enseignants sont d'autres facteurs influençant positivement ou négativement son parcours scolaire (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005). Dans ce modèle, on relève également que les perceptions de l'élève quant à la participation parentale pourront déteindre sur le comportement de ses parents et sur ses propres résultats. Celles-ci seraient donc pertinentes à considérer en processus collaboratif; mais à notre connaissance, elles sont peu connues à ce jour. Pourtant, l'expérience scolaire d'un jeune est nécessairement reliée à l'histoire familiale (Charlot et Rochex, 1996).

Alors que l'élève se retrouve au centre d'un triangle pédagogique (Humbreeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006), peut-on vraiment affirmer que ses besoins fondamentaux sont pris en considération par les deux principaux milieux dans lesquels il évolue? Ses besoins d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie et d'idéologie devraient devenir des repères en processus communicationnel (Humbreeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006), ce qui n'est pas toujours le cas. Un jeune qui a l'impression de pouvoir s'émanciper dans sa scolarité, en dehors du contexte familial, donnera davantage de sens et de valeur aux activités d'apprentissage, puisqu'il prend conscience que l'école est un univers différent de la famille (Charlot et Rochex, 1996). Il peut y apprendre de nouveaux savoirs (Charlot et Rochex, 1996). D'un autre côté, si l'élève ne peut s'appuyer sur des repères familiaux positifs, en regard de l'école, l'expérience scolaire peut s'avérer pénible, car il aura l'impression que les apprentissages et la réussite sont impossibles (Charlot et Rochex, 1996).

Bref, l'engagement de tous les acteurs impliqués auprès d'un jeune s'avère donc primordial. Il représente un aspect fort complexe en éducation puisque plusieurs enjeux en découlent : l'école et la famille représentent deux réalités différentes qui peuvent avoir de la difficulté à se rejoindre ou à se compléter; une communication peu efficace ne servira pas positivement la collaboration école-famille; la collaboration ne peut être profitable à tous si l'enseignant n'utilise pas son *leadership* de façon positive et si les parents ne se sentent pas aptes à s'impliquer; les perceptions qu'ont les élèves par rapport à l'engagement et à la participation de leurs parents peuvent aussi nuire à leur mobilisation scolaire.

3. PROBLÈME DE RECHERCHE

Perrenoud (2001) relève que les enseignants et les élèves sont conscients que les apprentissages demandent du temps et de la patience. Ce fait est quelquefois oublié par certains parents, qui exigent des résultats rapides et visibles. Cette vision de l'école de la part des parents ne facilite pas toujours le dialogue (Perrenoud, 2001). « Entre l'optimisme insouciant des uns et la pression incessante que d'autres exercent sur les enfants et leurs maîtres, y a-t-il une voie médiane? » (Perrenoud, 2001, p.3) Une trop grande présence des parents peut devenir un problème, autant pour les enseignants que pour les élèves; l'autonomie et l'engagement doivent aussi passer par l'enfant sans que les parents s'en mêlent (Perrenoud, 2001). L'élève pourrait-il devenir le point d'équilibre recherché dans ce processus?

L'importance des relations interpersonnelles est au cœur de ce projet. Il serait intéressant de donner une plus grande place aux jeunes, puisque ces derniers sont en bonne position pour cibler les attentes et les intérêts des différents acteurs concernés par la collaboration école-famille (Perrenoud, 2001). En prenant en considération les perceptions des élèves ainsi que leurs attentes en contexte de collaboration école-famille, ce projet de recherche vise surtout le maintien de meilleures relations entre les membres de la communauté éducative par l'élaboration d'une nouvelle stratégie d'intervention ou d'un nouveau « mécanisme de participation ». (Perrenoud, 2001, p. 6) En ce sens, à plus long terme, l'intention est d'impliquer beaucoup plus l'élève au cœur des discussions et des prises de décisions, puisqu'il s'agit de son parcours scolaire.

L'importance donnée à la communication bidirectionnelle est souvent relevée afin de trouver des solutions aux problèmes ou pour régler des conflits (Dumoulin *et al.*, 2013). Toutefois,

doit-on s'arrêter seulement aux parents et aux enseignants? Et si l'élève pouvait faciliter la communication par son implication dans ce processus? Dans le but de laisser une plus grande place à l'élève en contexte de collaboration école-famille, quelles seraient les applications pratiques et concrètes les mieux adaptées au milieu scolaire?

Puisque la réussite des élèves, qui est la mission éducative de tous les établissements scolaires, passe aussi par la collaboration entre l'école et la famille, l'observation, à moyen terme, des perceptions des élèves par rapport au rôle de ce processus sur leur réussite est un projet de recherche pertinent. Peut-on espérer une plus grande implication de l'élève dans les relations dites collaboratives? Il n'est plus à prouver qu'une collaboration école-famille efficace contribue à un plus grand sentiment d'efficacité chez l'élève, au développement de son autonomie, à une augmentation de ses résultats et à des aspirations scolaires à long terme (Deslandes, 2006). En sachant que le processus de collaboration implique des personnes significatives dans le quotidien d'un élève, n'est-il pas également primordial de se faire une représentation plus exacte des besoins de celui-ci (Larivée *et al.*, 2015)? De plus, sans apporter de nouvelles connaissances, ce projet de recherche devrait permettre d'alimenter les réflexions quant à la mise en place de pratiques collaboratives efficaces centrées davantage sur l'élève.

4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Pour relever ce défi, les enseignants préconisent beaucoup un renouvellement constant des approches. En contexte collaboratif, la recherche de solutions est pourtant axée sur les parents, les enseignants, les dirigeants et la communauté. Toutefois, peu d'écrits suggèrent des ressources faisant appel aux perceptions ou aux attentes des élèves. Ouvrir un peu plus les esprits sur cet

aspect de la collaboration école-famille, peu observé jusqu'à maintenant dans les recherches, est un objectif intéressant. Plusieurs aspects pourraient être considérés : les attentes des élèves envers leurs parents et leurs enseignants en contexte collaboratif, le pouvoir ou le rôle des élèves dans les relations entre les différents acteurs impliqués, leur participation aux échanges, leurs sentiments en situation de conflit entre les parents et les enseignants (conflit de loyauté, souci de performance, phénomène de surprotection parentale, etc.) et leur perception quant à l'influence de la collaboration sur leur réussite (impact réel).

Une question de recherche s'est donc imposée ainsi : « Quelles sont les perceptions des élèves concernant l'apport de la collaboration école-famille sur leur réussite? »

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les différents concepts reliés à la collaboration école-famille et à la réussite des élèves seront définis. L'importance de la relation entre l'élève, ses parents et ses enseignants ainsi que le concept de perception seront également expliqués afin de préciser leur lien avec les objectifs de recherche.

S'inscrivant dans la mission éducative mise en place par le gouvernement, la collaboration école-famille a fait l'objet de nombreuses recherches en éducation. Il s'agit d'un sujet qui implique une multitude de variables; les concepts ciblés par les chercheurs varient d'une étude à l'autre. En ce sens, à partir de l'objectif ciblé par les auteurs, plusieurs propositions ou pistes de solutions peuvent ressortir selon le problème et les concepts choisis.

Pour cette étude, le processus de collaboration entre les parents et les enseignants est, de toute évidence, le concept-clé. Pour bien saisir de quoi il en retourne, il faut d'abord comprendre le rôle des acteurs concernés, ainsi que les motivations de chacun à s'engager dans un tel partenariat. De plus, les effets de la collaboration école-famille sont également à considérer, puisqu'ils justifient l'importance d'établir des relations harmonieuses dans ce contexte (Deslandes et Royer, 1994; Deslandes, 2012). Ensuite, la réussite des élèves est un autre concept à prendre en compte. En effet, dans le cadre de cette étude, nous pourrions observer si l'élève considère que la collaboration école-famille influence sa persévérance scolaire, sa socialisation, son atteinte du plein potentiel et son autonomie (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005). De son côté, l'importance de la relation entre l'élève, ses enseignants et ses parents se doit d'être abordée, puisqu'elle peut

avoir une influence directe sur la réussite d'un élève, mais aussi sur le développement de la collaboration entre ces acteurs (Deslandes, 2012; Larivée, 2012). D'ailleurs, la notion de triangle pédagogique abordée précédemment dans la problématique y prend tout son sens (Coleman, 1998; Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). Enfin, le concept de perception sera expliqué puisque tout le travail de recherche repose sur l'analyse des perceptions des élèves.

1. COLLABORATION PARENTS-ENSEIGNANTS

Collaborer implique un partage des tâches et des responsabilités entre les acteurs impliqués dans le but d'en observer les impacts positifs sur la scolarité des élèves (Deslandes, 2006). Il s'agit d'un processus dans lequel les parents, les enseignants et la communauté interagissent, de façon égale et volontaire, afin d'atteindre des objectifs communs tels que le développement du plein potentiel et la réussite scolaire de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). En ce qui concerne la collaboration école-famille, les enseignants sont donc amenés à favoriser l'implication des parents dans le parcours scolaire de l'élève et vice-versa (Deslandes, 2012). Celle-ci passera par la compréhension des rôles de chacun, par leur motivation à s'engager et par l'observation de ses effets sur la réussite de l'élève.

1.1 Compréhension du rôle des parents et des enseignants

En contexte collaboratif, les rôles de chacun des acteurs concernés se doivent d'être définis, afin d'éviter toute ambiguïté ou toute frustration pouvant survenir en raison d'une incompréhension de ce qu'une personne attend de l'autre (Deslandes, 2006, 2012). Il est également nécessaire de définir le rôle des parents et des enseignants afin d'en établir les limites.

D'abord, la participation parentale s'avère primordiale, puisqu'elle aurait un impact observable sur la socialisation et la réussite des élèves (Deslandes, 2006). Elle se présente souvent sous deux aspects : suivi à la maison (aide dans les travaux scolaires) et suivi à l'école (participation aux activités, rencontres avec les enseignants) (Deslandes, 2006). Au cours de ses différentes recherches, Deslandes (2006) observe également qu'une participation active de la part du parent encouragerait les attitudes positives de la part des enseignants. Par exemple, elle relève qu'un parent qui communique régulièrement avec les enseignants de son enfant, qui participe aux activités et qui se déplace aux rencontres aurait un impact plus positif sur la réussite de l'élève qu'un parent qui attend que l'école communique à la maison. Les parents sont donc appelés à utiliser leur pouvoir communicationnel, en prenant des décisions et en privilégiant des actions concrètes (Kalubi et Angrand, 2020). Au fil des années, les parents ont appris à s'adapter au vécu de leur enfant; ils ont ainsi développé des attitudes de compromis, d'ouverture d'esprit, d'écoute et de patience (Kalubi et Angrand, 2020). Dans l'étude menée par Dumoulin, Thériault et Duval (2014), les pratiques parentales dites positives peuvent se présenter sous plusieurs formes : valorisation de l'éducation, aide aux devoirs, soutien affectif, bénévolat, participation aux rencontres, etc. Celles-ci doivent être vues davantage comme un engagement plutôt qu'une simple participation à la vie scolaire de leur enfant. D'un autre côté, certains facteurs peuvent nuire à l'investissement des parents : leur sentiment d'inefficacité, les horaires chargés, la garde des enfants, leurs habiletés ou leurs compétences devant certaines situations d'apprentissage, le manque de communication, le manque de ressources et les difficultés financières (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014).

Quant au rôle de l'enseignant, il débute dans l'établissement de sa relation avec ses élèves, puisque les parents lui feront plus facilement confiance s'il est à l'écoute des besoins de leur enfant, s'il encourage celui-ci et lui donne le goût d'apprendre (Deslandes, 2006). Un enseignant doit s'associer avec le parent et lui permettre de s'investir auprès de son enfant (Asdih, 2012). Un enseignant qui utilise efficacement son *leadership* fera preuve d'ouverture et d'empathie et il évitera tout jugement (Asdih, 2012). De façon générale, l'enseignant se doit d'établir une relation de confiance et de respect mutuel (Deslandes, 2012). Les parents s'attendent aussi, de la part des enseignants, au partage des responsabilités, à la recherche de conciliation, à un consensus et à une communication bidirectionnelle (Asdih, 2012). Toutefois, selon l'étude de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), certaines limites peuvent interférer sur le travail collaboratif d'un enseignant : le manque de temps, le manque de ressources, le sentiment d'incompétence, le manque de souplesse, etc.

Au-delà de la compréhension du rôle des parents et des enseignants, leurs motivations à s'engager représentent tout autant un aspect déterminant de la collaboration école-famille (Deslandes et Bertrand, 2004).

1.2 Motivations des parents et des enseignants à s'engager

Les motivations des parents à s'engager dans un processus de collaboration avec les professionnels œuvrant auprès de leur enfant peuvent se présenter sous différentes formes. D'abord, un parent pourrait s'engager pour la collectivité en général (motivateurs contextuels) (Deslandes, 2012; Larivée, 2012). Par exemple, il prendra part au conseil d'établissement de l'école de son enfant (Deslandes, 2012; Larivée, 2012). Il sera aussi davantage proactif selon les

invitations faites par l'école, les enseignants ou l'enfant (Deslandes, 2012; Larivée, 2012). Certains parents s'engagent plutôt à partir d'une motivation personnelle, selon leur compréhension de leur rôle ou leur sentiment de compétence, dans le but de soutenir directement leur enfant (aide aux devoirs, participation à une sortie, soutien affectif) (Deslandes, 2012; Larivée, 2012). Cette implication peut aussi se dérouler à l'école si le temps leur permet de le faire (rencontres pour les bulletins, bénévolat, comités de financement) (Deslandes, 2012; Larivée, 2012).

Pour un enseignant, l'engagement sera plus facile s'il se sent appuyé par son école et que ses efforts déployés en contexte collaboratif auront une certaine portée (Deslandes, 2012; Asdih, 2012). D'ailleurs, si la collaboration école-famille fait partie intégrante du milieu scolaire et qu'il s'agit d'une priorité pour l'école, l'enseignant s'engagera plus facilement, car il saura qu'il peut compter sur la direction de l'établissement (Constantino, 2003). Aussi, l'enseignant a besoin de sentir qu'il peut être près des parents et qu'il peut contribuer avec eux à l'éducation de l'élève (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005; Epstein et al., 2009). Ses motivations seront donc de nature personnelle (compréhension de sa responsabilité professionnelle envers les parents, sentiment de compétence) ou de nature contextuelle (demandes explicites et soutien offert, invitations de la direction) (Deslandes, 2012).

Tous ces facteurs personnels ou environnementaux auront ainsi un impact sur les relations collaboratives entre la maison et l'école, mais aussi sur la réussite de l'élève (Deslandes, 2012).

1.3 Effets de la collaboration école-famille

Plusieurs impacts positifs sur la réussite des élèves s'avèrent notables lorsque la collaboration école-famille se déroule bien. Une hausse des résultats, une amélioration du comportement, une plus grande motivation, une diminution des absences, une attitude plus positive envers les travaux ou envers l'école en général, l'accès plus facile au diplôme et la persévérance en sont quelques exemples (Deslandes et Royer, 1994). L'implication parentale en elle-même se présente comme nécessaire à une meilleure socialisation des enfants et elle contribuerait à faciliter les différentes transitions vécues par les élèves tout au long de leur scolarisation (Larivée, 2010). En plus de répondre aux différents besoins de l'élève, une collaboration efficace entre les différents acteurs concernés contribuerait à la satisfaction de tous en facilitant l'accès à un but commun : la réussite des élèves (Francis et Milova, 2011).

2. RÉUSSITE DES ÉLÈVES

La réussite des élèves est au cœur des préoccupations des instances gouvernementales et scolaires depuis de nombreuses années (Laferrière et al., 2011). Un bref historique du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (1997) permettra de le constater. Parmi quelques mesures mises en place dans ce plan d'action, la collaboration école-famille s'y retrouve, car ce processus joue un rôle sur la réussite scolaire et sur la réussite éducative des élèves (Larivée, 2010; Francis et Milova, 2011; Laferrière et al., 2011; Deslandes, 2012). Selon le modèle d'Engeström (1987), « les agents de la réussite scolaire sont multiples : l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement, le personnel professionnel, les cadres supérieurs, les parents ou les chercheurs. » (Laferrière et al., 2011, p. 161) Aussi, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2020), le

partenariat école-famille-communauté contribue, entre autres, à la persévérance scolaire et à l'atteinte du plein potentiel de l'élève.

2.1 De l'égalité des chances à la réussite pour tous

Avec la publication du Rapport Parent dans les années 1960, l'égalité des chances de réussir devient une priorité (Laferrière et al., 2011). Le ministère de l'Éducation place donc les milieux défavorisés au premier plan, afin de favoriser la réussite éducative et la réussite scolaire pour tous (Laferrière et al., 2011). Dans ce contexte, plusieurs organismes sont mis en place. À titre d'illustration, il convient de citer la création, en 1992, du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), et plus tard du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (Laferrière et al., 2011). Le champ de recherche couvert s'est avéré assez large : définition de la réussite scolaire, objectifs d'apprentissage selon chacun des cheminements scolaires, retombées des outils d'apprentissage et bien d'autres (Laferrière et al., 2011). En 1997, l'objectif du Plan d'action ministériel était un taux de diplomation de 85% et ce taux a été revu à 80% pour 2020 (Laferrière et al., 2011).

« Une compréhension toujours plus approfondie de la situation des élèves à risque et le souci de fournir aux intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves des moyens de favoriser leur réussite scolaire ont amené les chercheurs et leurs partenaires-enseignants à développer des instruments de dépistage et de prévention de l'échec et de l'abandon scolaires. » (Laferrière et al., 2011, p. 176)

Depuis les années 1990, la signification des concepts de réussite scolaire et de réussite éducative a toutefois évolué (Feyfant, 2014). Certains auteurs voient la réussite scolaire et la réussite éducative comme étant interdépendantes et d'autres les considèrent plutôt comme étant bien distinctes (Feyfant, 2014).

2.2 Réussite scolaire et réussite éducative

Selon Laferrière et al. (2011), il est difficile de définir précisément le concept de réussite scolaire : plusieurs dimensions y sont rattachées. La réussite scolaire est d'abord définie comme étant « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. » (Laferrière et al., 2011, p. 165) Par exemple, à la fin d'un cycle, un élève en réussite pourra recevoir un diplôme et se diriger vers le marché du travail (Laferrière et al., 2011). L'élève doit cependant répondre aux exigences du programme scolaire : sa réussite dépend de l'évaluation positive de ses apprentissages et de ses compétences (Laferrière et al., 2011). La progression des apprentissages observée est celle qui passe par le contexte de l'école (Laferrière et al., 2011). Néanmoins, cette progression devrait également se faire dans d'autres contextes afin de répondre aux différents besoins de l'élève, qui sont tout aussi affectifs, physiques ou sociaux que cognitifs (Laferrière et al., 2011). Le développement cognitif, la socialisation et la capacité à être un citoyen responsable sont les principales compétences requises pour l'obtention d'une reconnaissance officielle (Laferrière et al., 2011).

De son côté, la réussite éducative cible plutôt des objectifs par rapport à la transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs (Laferrière et al., 2011). Elle représente le processus de socialisation scolaire (Laferrière et al., 2011). Puisque la mission de l'école québécoise est

d'instruire, de socialiser et de qualifier, la réussite éducative devient une visée au même titre que la réussite scolaire (Laferrière et al., 2011). Même si la réussite éducative englobe la réussite scolaire, c'est cette dernière qui définira l'avenir personnel, social et professionnel de l'élève (Laferrière et al., 2011). Elle ne s'arrêtera pas seulement au développement des compétences scolaires, elle touchera aussi le développement de compétences personnelles et sociales (Feyfant, 2014).

2.3 Persévérance scolaire et atteinte du plein potentiel

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2020), la persévérance scolaire contribue à la poursuite des études et à l'obtention d'un diplôme. En plus des facteurs scolaires, plusieurs déterminants influencent la persévérance : facteurs personnels, facteurs familiaux et facteurs sociaux (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Ces derniers exerceront une influence positive ou négative sur le parcours scolaire d'un élève et c'est le rôle de tous de s'assurer de mettre en place des dispositifs contribuant à faciliter le développement des élèves (ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

La mission éducative d'instruire vise aussi l'atteinte du plein potentiel, soit le développement d'habiletés cognitives et sociales par différents apprentissages (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). La réussite peut donc passer par la socialisation des élèves et leur pouvoir à développer des capacités interactionnelles (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Celle-ci implique la formation d'une nouvelle identité par l'établissement de valeurs personnelles, la capacité de vivre en société et de s'y adapter, la quête d'autonomie et l'affirmation de soi (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Voir un élève s'épanouir et s'accomplir dans son

milieu scolaire ainsi que le voir développer son autonomie sont assurément deux aspects importants de la réussite (ministère de l'Éducation du Québec, 2020). L'autonomie implique que l'élève est l'acteur de ses apprentissages (Lahire, 2001). L'élève autonome est capable de travailler seul, de s'approprier les consignes et de faire bon usage de ses savoirs (Lahire, 2001). Même si les enseignants et les parents sont là pour le soutenir, l'élève se responsabilise et chemine vers ses objectifs (Lahire, 2001).

3. IMPORTANCE DE LA RELATION ENTRE LES ÉLÈVES, LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

En contexte collaboratif, la qualité de la relation entre les acteurs de la triade aurait aussi un impact observable sur l'engagement et la réussite de l'élève, d'où l'intérêt de s'arrêter à ce concept.

3.1 Les bases de la relation

Si l'élève peut avoir une plus grande place dans le processus de collaboration école-famille, il faut aussi considérer sa relation avec les acteurs impliqués dans la démarche. Cette relation sera définie selon les facteurs propres à l'élève (caractéristiques personnelles, difficultés comportementales, attentes, etc.), le contexte familial (composition de la famille, niveau d'éducation des parents, valeurs familiales, etc.) et les facteurs propres à l'enseignant (style d'attachement, l'image qu'il a de lui-même, niveau de stress, etc.) (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Plusieurs sphères sont influencées par des relations positives entre l'élève, ses parents et ses enseignants (Fortin, Plante et Bradley, 2011). À l'école, l'élève sera plus engagé, il présentera

de meilleurs résultats scolaires et sera plus motivé (Fortin, Plante et Bradley, 2011). D'un point de vue personnel, il se fera davantage confiance et il contrôlera mieux ses émotions (Fortin, Plante et Bradley, 2011). En société, il utilisera davantage des comportements proactifs et moins de comportements dérangeants (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Bref, l'importance de cette relation se remarque dans les interactions respectueuses, mais aussi dans le partage de buts communs et dans une communication ouverte et authentique (Fortin, Plante et Bradley, 2011).

3.2 Une relation triangulaire

Dans l'ouvrage de Coleman (1998), l'image du triangle s'impose avec force relativement à l'engagement de l'élève, aux caractéristiques propres à chaque famille et au comportement des enseignants. En contexte collaboratif, cette figure est fort représentative de l'importance des relations et du partage du pouvoir (Coleman, 1998). Par exemple, même si le concept de responsabilisation est souvent attribué à l'élève, il faut reconnaître que tous les acteurs du processus de collaboration école-famille sont liés l'un à l'autre; l'implication de l'un aura une influence sur l'implication de l'autre (Coleman, 1998). En effet, les enseignants doivent croire aux capacités de l'élève, à la volonté des parents de s'impliquer et à l'importance d'assurer eux-mêmes un enseignement efficace (Coleman, 1998). De leur côté, les parents doivent valoriser l'école et en discuter avec leur enfant (Coleman, 1998). Une attitude positive envers l'école est primordiale (Coleman, 1998). Sans oublier l'élève, qui doit d'abord se faire confiance et croire en ses capacités (Coleman, 1998). Il doit aussi collaborer avec ses enseignants et discuter de tout ce qui concerne l'école avec ses parents (Coleman, 1998).

Le pouvoir des trois acteurs, abordé dans l'étude de Coleman (1998), passe ainsi par l'attitude de chacun. Ce triangle d'influence varie selon les attitudes de chacun des acteurs concernés par le processus de collaboration. Par exemple, le comportement des enseignants par rapport à la famille peut s'avérer être « un puissant levier de changement. » (Coleman, 1998, p. 70) Valoriser la collaboration entre l'élève et ses parents et comprendre que l'attitude d'un élève est souvent à l'image de l'attitude de ces derniers sont des réactions qui devraient faciliter la collaboration (Coleman, 1998). Quelques mythes concernant les parents sont aussi à défaire : « 1) Certains parents (et leurs enfants) ne se sentent pas concernés par l'école ou par la scolarité en général; 2) Certains parents ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants à réussir à l'école; 3) Les parents sont déjà suffisamment impliqués; 4) L'implication des parents est une façon pour eux de contrôler l'école. » (Coleman, 1998, p. 143-147) L'attitude des parents, quant à elle, prend toute son importance au moment où ceux-ci envisagent positivement leur rôle et leurs capacités à aider leurs enfants (Coleman, 1998). Étant engagés avec les enseignants dans une tâche éducative complémentaire, ils doivent éviter les conflits, apporter leur soutien et envisager en tout temps les effets bénéfiques de la collaboration (Coleman, 1998). Chez l'élève, l'attitude la plus souhaitée sera celle d'un partenariat avec ses enseignants (Coleman, 1998). Ce partenariat devrait avoir un impact positif sur la vision qu'a l'élève de sa scolarité en général (Coleman, 1998). Pour la présente étude, l'élève est placé au sommet du triangle pédagogique dans la perspective d'analyser ses perceptions concernant les relations dans la triade, mais aussi son implication dans le processus de collaboration école-famille.

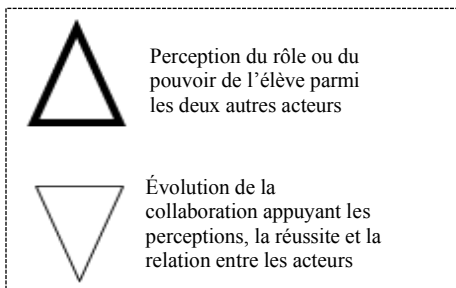
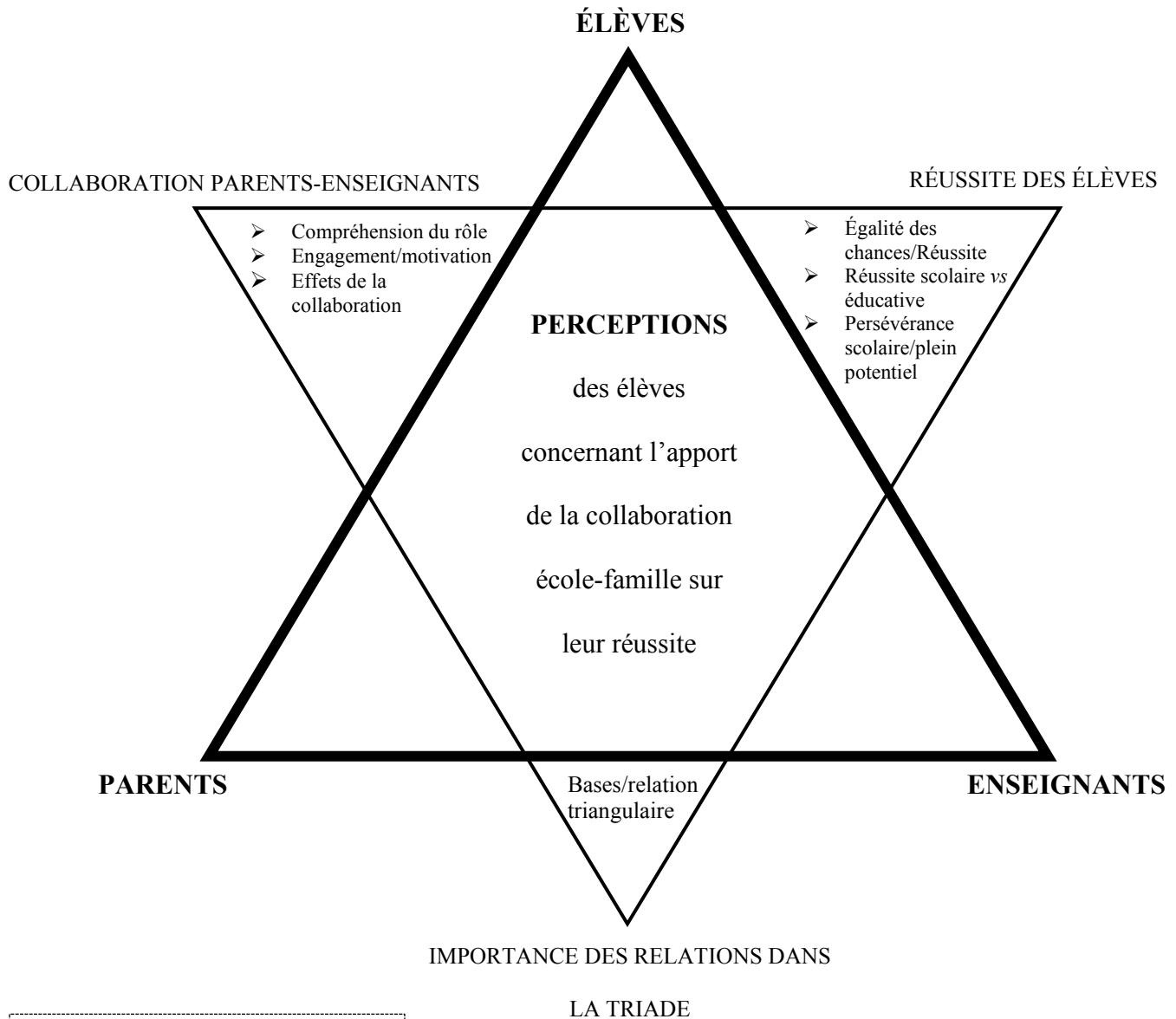
4. PERCEPTION

En psychologie, une perception permet d'accéder à la réalité telle qu'elle est (Barbaras, 2009). La perception exprime les représentations que se fait une personne de son environnement par ses sens (Hearn, 1986). L'étude d'une perception passe par les attitudes qui influencent la personne dans sa représentation de l'environnement et par l'image globale de sa vision personnelle (Hearn, 1986). Dans un processus perceptif, les informations perçues seront transformées et seront ensuite confrontées aux représentations déjà faites des informations retenues ou mémorisées (Bonnet, 1995). La perception fait aussi appel aux mécanismes de cognition : processus de recueil et de traitement de l'information ainsi que la prise de conscience qui en résulte (Bonnet, 1995).

En ce sens, l'analyse des perceptions des élèves quant à l'apport de la collaboration école-famille sur leur réussite devrait permettre de relever les représentations qu'ils se font de ce processus.

Le schéma 1, présenté à la page suivante, résume le cadre conceptuel de cet essai. Le premier triangle rappelle les perceptions de l'élève quant à son rôle ou à son pouvoir auprès des parents et des enseignants. L'élève se retrouve au sommet de ce triangle; ses perceptions sont au cœur de ce projet de recherche. Le second triangle représente le lien entre la collaboration école-famille, la réussite de l'élève et l'importance de la relation dans la triade. La superposition des figures permet finalement de constater que la collaboration école-famille est un processus dans lequel tout le monde doit travailler ensemble pour le bien de l'élève.

Schéma 1. Cadre conceptuel de l'essai



5. OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objectif général de cette étude descriptive qualitative est donc d'explorer les perceptions des élèves concernant la collaboration école-famille.

En constatant l'importance de la communication en contexte collaboratif ainsi que le caractère essentiel de l'implication de tous les acteurs concernés, voici les quatre sous-objectifs de cette recherche :

- Décrire le rôle des élèves dans le processus de collaboration école-famille.
- Décrire le pouvoir des élèves dans le processus de collaboration école-famille.
- Identifier les attentes des élèves quant à leur participation à ce processus.
- Identifier les attentes des élèves quant aux effets de la collaboration école-famille sur leur réussite.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, une présentation du devis de recherche permettra de mieux saisir ce qui sera observé dans cette étude. Ensuite, la méthodologie sera présentée à partir de la description de l'échantillon, des instruments de collecte de données et de la stratégie d'analyse de données. Les considérations éthiques seront présentées à la fin du chapitre.

1. DEVIS DE LA RECHERCHE

Le devis de recherche de cet essai correspond en une étude descriptive-qualitative. Les avantages de ce type de recherche en éducation sont nombreux. Un devis qualitatif sait « tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125) La recherche qualitative permet également de mieux cibler les aspects de la vie quotidienne pour ensuite agir efficacement sur eux (Savoie-Zajc, 2004). À partir des résultats obtenus, nous pouvons facilement atteindre les buts fixés au départ par la recherche (Savoie-Zajc, 2004). En ce sens, ce travail devrait faire ressortir la réalité des élèves en contexte collaboratif afin d'améliorer les relations entre les acteurs concernés et, par le fait même, avoir un impact positif sur la réussite d'un jeune. De plus, en utilisant l'approche qualitative, la collecte de données peut se faire dans le milieu scolaire des participants (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Enfin, cette recherche est plus subjective et, par ses résultats obtenus sous forme narrative, elle permet de mieux concevoir les perceptions et les sentiments des personnes, ce qui est directement le but de cet essai (Fortin et Gagnon, 2016).

2. POPULATION CIBLÉE ET ÉCHANTILLON

La population ciblée par cette étude est représentée par des élèves âgés de 13 ou 14 ans (deuxième année du premier cycle du secondaire). Même si la collecte de données a été réalisée auprès des élèves seulement, les résultats auront nécessairement un impact sur tous les acteurs concernés par la collaboration école-famille. Selon Savoie-Zajc (2004), la qualité des informations recueillies peut dépendre de la qualité de la relation entre les participants à l'étude et son chercheur. À cet effet, la sélection de l'échantillon s'est faite à partir des élèves qui fréquentent l'école secondaire du Triolet de Sherbrooke (Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke) et qui sont connus par la chercheuse. Les élèves sélectionnés étaient de sexe masculin ou de sexe féminin et ils étaient en mesure de partager leur opinion quant au sujet de la recherche. Les élèves qui présentaient certaines difficultés à s'exprimer ou qui étaient reconnus pour avoir une quelconque fragilité émotionnelle n'ont pas été approchés par l'auteure de l'étude.

L'échantillonnage intentionnel a été la méthode privilégiée puisqu'elle permet de sélectionner des personnes selon des critères précis et qui sont représentatifs du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Une sélection de 12 élèves a été faite, dont 6 élèves du parcours à vocation sportive et 6 élèves du parcours ordinaire. Le choix des élèves a aussi été établi dans le but d'obtenir les commentaires d'élèves plus performants et impliqués dans leur scolarité, mais aussi les commentaires d'élèves en difficulté pour qui la motivation n'est pas toujours là.

3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour réaliser cet essai, l'entrevue semi-dirigée semblait l'outil le plus approprié afin d'examiner le phénomène choisi. C'est une méthode très pertinente pour une étude qualitative et souvent privilégiée (Fortin et Gagnon, 2016). Effectivement, l'élaboration des questions et les discussions permettent d'orienter précisément la recherche afin d'observer des éléments utiles à l'atteinte du but de cette étude, soit recueillir les perceptions de l'élève. De plus, elle permet « d'établir un contact direct entre le chercheur et les participants à l'intérieur d'un environnement naturel » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 319), celui-ci étant l'école de l'élève. À partir de questions bien ciblées et formulées avec des termes faciles à comprendre, l'entrevue a effectivement facilité l'accès aux attentes et aux perceptions des élèves. Le questionnaire pour l'entrevue a été réparti en plusieurs sections (voir ANNEXE A) : 1) Identification de l'élève, moment de l'entrevue, informations pertinentes sur l'élève et rappels importants, 2) Questions relatives au rôle de l'élève dans le processus de collaboration école-famille, 3) Questions relatives au pouvoir de l'élève dans le processus de collaboration école-famille, 4) Questions relatives aux attentes de l'élève quant à sa participation au processus de collaboration école-famille, 5) Questions relatives aux attentes des élèves quant aux effets du processus de collaboration école-famille sur leur réussite, 6) Remerciements, questions et commentaires.

Afin que la démarche se déroule bien, la personne qui a mené l'entrevue s'est assurée de bien faire comprendre les objectifs de la discussion et elle était prête à recevoir toutes réponses ou tous commentaires imprévisibles (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, les règles de communication ont été établies dès le départ (pas de bonnes ou de mauvaises réponses, aucun jugement, respect de la confidentialité des échanges) (Fortin et Gagnon, 2016). Il était aussi possible

de modifier l'ordre des questions selon les réponses obtenues par l'élève. Enfin, les questions ont été soumises à l'approbation du directeur de l'essai avant le début des entrevues.

4. PROCÉDURE

La formation de l'échantillon a débuté en décembre 2019 et a été complétée en janvier 2020. Les élèves ont été identifiés et sélectionnés selon leur intérêt à participer à ce genre d'étude, mais aussi à partir de la relation de confiance établie avec l'auteure de l'étude. Le recrutement de ces élèves a été fait directement auprès d'eux, après avoir constaté qu'ils répondaient aux critères ciblés par les objectifs de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Un formulaire de consentement leur a été remis, qu'ils ont dû signer ou faire signer par leurs parents, au besoin, selon leur âge (voir ANNEXE B). Le projet a préalablement été présenté à la direction de l'école afin qu'elle en soit avisée et qu'elle en donne son accord (Fortin et Gagnon, 2016).

Les entrevues semi-dirigées se sont déroulées tout au long du mois de février 2020 et ont été menées par l'auteure de l'étude. Elles ont eu lieu lors de périodes d'étude, le matin, afin de ne pas prendre du temps sur l'horaire des cours réguliers des élèves. Ces périodes durent 40 minutes, ce qui laissait suffisamment de temps aux échanges. Les échanges ont été enregistrés afin de pouvoir en faire un verbatim. Un journal de bord a aussi été utilisé comme matériel écrit afin d'y noter l'horaire des rencontres, des impressions après certaines entrevues, des réponses récurrentes ou relatives à certains thèmes et des précisions à apporter à certaines questions afin d'en faciliter la compréhension pour les élèves rencontrés.

5. STRATÉGIES D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est faite au mois de mars 2020. D'abord, la transcription des données a débuté par le verbatim de chacune des entrevues, où les mots des participants ont été repris à partir des enregistrements (Fortin et Gagnon, 2016). Cette étape a permis une première visualisation des réponses (Fortin et Gagnon, 2016). Ensuite, l'analyse de contenu des données narratives a été effectuée à la main et elle a permis de reconnaître les concepts récurrents (Fortin et Gagnon, 2016). Les questions de l'entrevue étaient déjà catégorisées par thèmes et, à partir des réponses obtenues, une fragmentation des données a été faite. Ainsi, les réponses répétitives ou hors de propos ont pu être écartées. Cette simplification a donné lieu à une synthèse afin de répondre aux objectifs spécifiques du projet de recherche.

6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Selon les considérations éthiques, un formulaire d'information et de consentement a été remis aux participants afin de leur certifier que toutes les informations recueillies lors des entrevues semi-dirigées et des entrevues de groupe sont confidentielles et seront détruites après le dépôt de l'essai final (voir ANNEXE B) (Fortin et Gagnon, 2016). Les participants ont aussi été informés qu'ils avaient le droit de se retirer n'importe quand et que leur anonymat était préservé (Fortin et Gagnon, 2016). L'auteure de l'étude a veillé au respect de l'intégrité des élèves et s'est assurée qu'aucune conséquence négative ou qu'aucun inconfort ne leur arrive (Fortin et Gagnon, 2016).

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

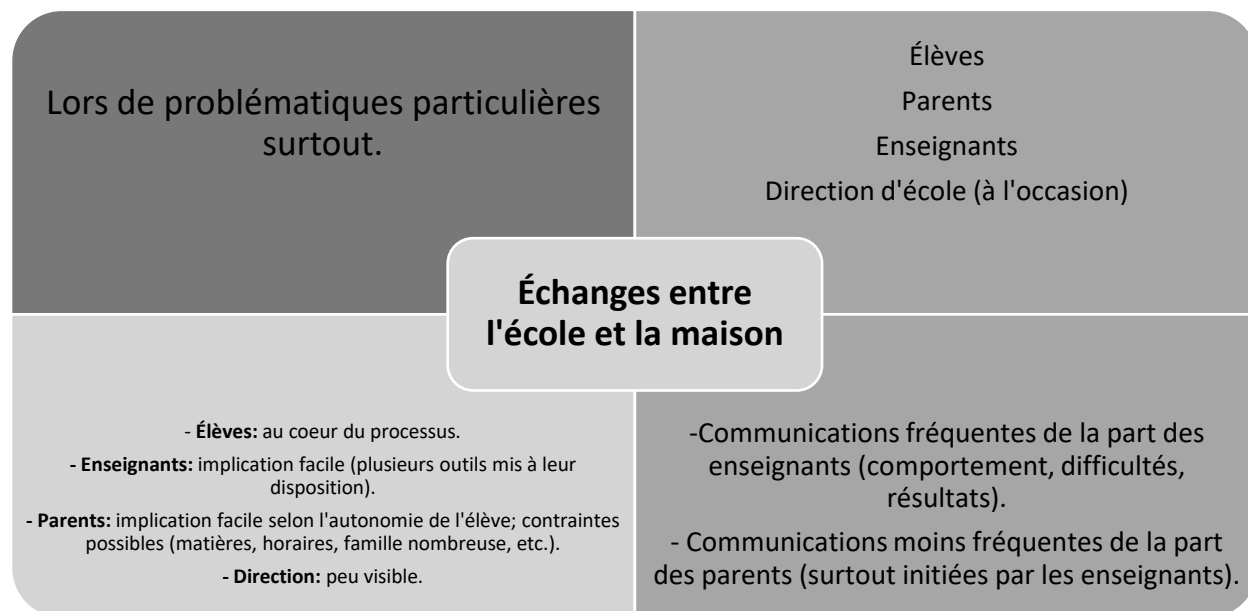
Ce chapitre présente les résultats obtenus, auprès des douze élèves rencontrés, quant à l'idée qu'ils se font du processus de collaboration école-famille (définition du concept et personnes impliquées) ainsi que leurs perceptions concernant les quatre objectifs ciblés par ce projet de recherche.

1. LES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES CONCERNANT LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

Il est d'abord intéressant de se faire une idée de ce que représente globalement, pour les douze élèves rencontrés, la collaboration école-famille. Presque tous les élèves (10) ont été en mesure d'affirmer que ce processus est surtout constitué d'échanges entre l'école et la maison. Par exemple, il peut s'agir des parents qui communiquent avec certains enseignants, par téléphone ou par courriel, afin de vérifier les notes ou les devoirs de leur enfant. Généralement, les parents demanderont certaines informations concernant l'enfant (devoirs à faire ou devoirs non faits, comportement, financement pour sorties scolaires, etc.).

Le schéma 2 présente les perceptions des élèves quant au contexte des échanges entre l'école et la maison. Les idées maîtresses qui se dégagent de ces perceptions sont que l'élève, les parents et les enseignants sont les principales personnes impliquées. Pour les parents et les enseignants, s'engager dans un processus de collaboration est assez accessible. Enfin, selon les élèves rencontrés, la communication semble déterminante à une collaboration efficace, mais elle est surtout initiée par les enseignants lorsque surviennent des situations problématiques.

Schéma 2. Les perceptions d'élèves concernant la collaboration école-famille



Une majorité d'élèves avait une perception plutôt négative de la nécessité ou du but de la collaboration école-famille. Un élève le précise ainsi : « *La collaboration, c'est pour savoir ce qui se passe entre l'école et la maison. Par exemple, ça permet de savoir si ça ne va pas bien à la maison ou si ça ne va pas bien à l'école.* » Ces propos rejoignent les obstacles à la communication soulevés dans l'étude de Dumoulin, Thériault et Duval (2014), où l'on mentionne le manque de rétroactions positives de la part des enseignants. Ces élèves ont nommé le fait que ces échanges ont lieu principalement en raison d'une problématique particulière : « *Quand il y a un problème, les profs vont appeler les parents ou vice versa.* » Il peut être question de devoirs non faits, d'un comportement dérangeant, d'un besoin d'aide dans certaines matières, d'échecs, etc. Certains répondants croient que les parents communiquent surtout avec les enseignants des matières qui

sont plus difficiles pour l'élève et que ce sont aussi ces enseignants qui communiquent davantage à la maison.

Enfin, il a été soulevé que la collaboration école-famille se passe davantage à la maison, puisqu'il s'agit surtout du moment où les parents vérifient leurs travaux ou leurs devoirs à faire. Ces élèves ne semblent donc pas avoir une vision de coéducation, où les enseignants participent en complémentarité avec les parents (Coleman, 1998; Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006).

1.1 Les personnes impliquées dans le processus de collaboration école-famille

Tous les élèves rencontrés ont mentionné qu'ils sont nécessairement impliqués dans le processus de collaboration école-famille; les adultes parlent d'eux, ils se retrouvent ainsi au cœur des échanges.

Ils s'entendent également tous pour dire que les parents sont concernés par la collaboration école-famille. Trois élèves ont toutefois précisé que la collaboration se faisait davantage entre l'enseignant et leur mère, le père étant impliqué occasionnellement dans le processus : « *Je dirais que ce sont les échanges entre l'école et ma famille. Ma mère surtout, mon père ne se mêle pas vraiment de mes trucs qui se passent à l'école. C'est pour avoir plus d'informations par rapport à moi.* » Le rôle parental et les styles parentaux sont souvent abordés dans les études portant sur la collaboration école-famille (Epstein, 2002; Deslandes, 2006), mais une distinction entre l'implication des mères et celle des pères aurait été pertinente à approfondir dans la problématique.

Tous les répondants ont aussi nommé les enseignants comme personnes impliquées dans ce processus. Trois élèves ont spécifié que l'enseignant-répondant y participait davantage, puisqu'il est responsable d'un groupe. Une autre élève a précisé que l'implication se faisait surtout en fonction de son niveau de difficulté pour les matières. Par exemple, son enseignante de français communiquera plus souvent avec ses parents, étant donné qu'elle a davantage besoin de soutien pour cette matière. Ces propos rejoignent une étude portant sur la collaboration avec les parents (Asdih, 2012), dans laquelle on soulève l'importance pour l'enseignant d'être à l'écoute des besoins de ses élèves et de s'associer avec les parents pour offrir l'aide appropriée.

Alors que la collaboration école-famille nécessite la mobilisation de tous les acteurs (Gouvernement du Québec, 2020), la direction d'école ne semble pas y être un acteur très actif aux yeux des répondants. Trois élèves seulement ont nommé la direction d'école comme étant participante au processus : la direction s'en mêlera surtout si un élève présente des problèmes importants au niveau des notes ou du comportement. De plus, selon ces répondants, il s'agit d'une pratique qui se fait surtout pour les jeunes du primaire, donc moins courante au secondaire. Dans son étude sur les défis sociaux et scolaires de la collaboration école-famille, Deslandes (2006) mentionne la nécessité d'avoir des leaders, au sein des établissements scolaires, qui faciliteront la communication entre les acteurs concernés par ce processus. Selon les perceptions des élèves rencontrés, le rôle des directions d'école ne semble pas défini en ce sens.

1.2 L'implication des parents et des enseignants en processus collaboratif : facile ou non?

Les douze élèves rencontrés ont aussi eu à partager leurs perceptions quant au niveau de difficulté pour les parents et pour les enseignants à s'engager dans un processus de collaboration

école-famille. Les élèves ont tous mentionné qu'il est assez facile pour un enseignant de s'impliquer, puisque cette démarche fait partie de son travail. Il y a aussi plusieurs outils qui sont mis à sa disposition pour lui faciliter la tâche, comme le portail parents-enseignants (plateforme web). C'est donc relativement simple pour un enseignant de communiquer avec les parents (résultats, travaux, devoirs, comportement) : « *Pour mes enseignants, ça doit être facile je pense. C'est leur travail. [...] j'imagine que c'est important pour eux de le faire.* » Une élève a soulevé le fait que le processus pouvait quand même être difficile pour un enseignant lorsque les parents ne sont pas respectueux ou lorsqu'ils ne répondent pas aux courriels ou aux appels. L'importance de la motivation des parents à s'engager et à être proactifs en contexte collaboratif (Deslandes, 2012; Larivée, 2012) prend tout son sens dans les propos de cette élève.

Les réponses des élèves par rapport aux parents sont davantage nuancées. La majorité des répondants voit surtout l'implication des parents comme étant l'aide apportée aux enfants à la maison. L'aspect communicationnel n'apparaît pas toujours dans leur discours. Six élèves affirment qu'il est facile pour leurs parents de s'impliquer dans un processus de collaboration : « *C'est quand même facile parce que ça va bien, ils n'ont pas besoin d'appeler souvent. Ils vont quand même me questionner, mais plus sur mes devoirs. Ils vont vérifier dans mon agenda si j'en ai.* » Selon ces répondants, leurs parents n'ont pas besoin d'appeler souvent à l'école, car ils ont de bons résultats et ils sont autonomes. Les parents s'assureront malgré tout que leur enfant fait ses devoirs et iront aux rencontres organisées par l'école. Les parents sont donc présents et ils sont disposés à aider l'enfant. Ils sont même disponibles pour écrire aux enseignants afin d'obtenir de l'aide supplémentaire au besoin.

Deux élèves ont révélé qu'il est difficile pour leurs parents de s'impliquer : *« Ça doit dépendre du monde. Comme pour ma mère, ça doit être rushant des fois parce qu'on est quatre enfants à la maison. Mais ma mère ne s'implique pas vraiment, elle n'appelle pas à l'école. »* Un horaire de travail chargé (peu de temps à la maison avec les enfants pour assurer un suivi régulier) et une famille nombreuse sont les deux principales raisons soulevées. Aussi, les parents se retrouvent un peu démunis devant l'aide qu'ils pourraient apporter (autant pour le côté social que pour l'aspect scolaire). Ces propos réfèrent directement aux limites à l'engagement des parents présentées dans l'étude de Deslandes et Rivard (2011).

Pour les autres répondants, tout dépend des difficultés de l'enfant et de la matière. Par exemple, un parent pourrait avoir plus de facilité à s'impliquer pour les devoirs en français, mais il pourrait être impossible pour lui d'offrir un soutien pour les devoirs en anglais ou en mathématiques. Nous pouvons croire que ces parents auraient besoin d'aide et d'accompagnement concernant la compréhension des outils pour aider leurs enfants (Deslandes et Rivard, 2011).

1.3 Les communications entre l'école et la maison : fréquence et fondements

Une majorité des élèves rencontrés (9) mentionne que les enseignants communiquent souvent à la maison. Les raisons suivantes ont été évoquées : problèmes de comportement, oubli fréquent de la prise de médication, oubli répétitif du matériel, devoirs non faits, notes en baisse ou difficultés, suivi régulier ou messages concernant l'ensemble du groupe. Les moyens utilisés sont principalement les appels téléphoniques ou les courriels. Les problématiques soulevées par Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay (2013) quant à ces modes de communication ne semblent

pas observées par ces répondants (aucun accès internet dans certains foyers, aucun retour d'appel, technologie peu utilisée).

Les autres élèves (3) croient donc que les enseignants ne communiquent pas souvent à la maison parce que ces derniers n'ont pas besoin de le faire pour eux. Quand les enseignants le font, il s'agit d'un message pour l'ensemble du groupe. Ces élèves n'ont pas vraiment l'impression d'en être concernés personnellement.

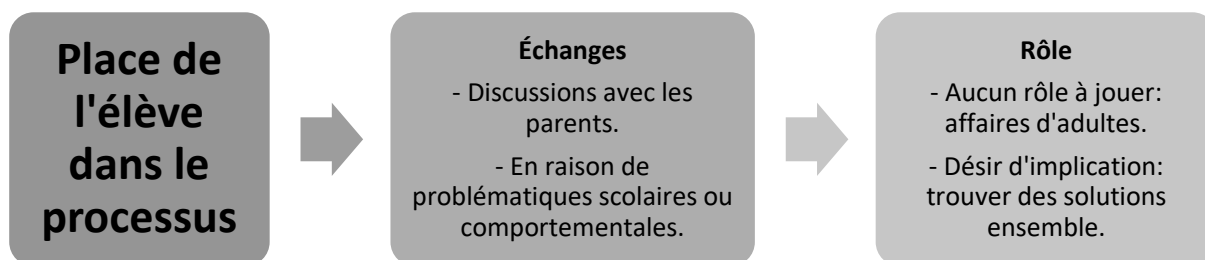
Alors que Deslandes (2006) mentionne qu'une participation active des parents encouragerait les attitudes positives chez les enseignants, cette participation active n'est pas perçue par les élèves rencontrés. Seulement deux des répondants ont l'impression que leurs parents communiquent souvent avec les adultes de l'école. Les suivis avec les travaux, les difficultés dans certaines matières, les résultats et le comportement en seront les principales raisons. Pour les autres répondants, leurs parents attendront que la communication soit initiée par les enseignants. Ils répondront aux appels ou aux courriels lorsque c'est nécessaire, mais ils n'en sont pas les principaux instigateurs. Les raisons soulevées par les élèves sont que les parents peuvent retrouver beaucoup d'informations sur le portail web de l'école, que les rencontres de parents organisées par l'école sont suffisantes ou que leur degré d'autonomie ne demande pas de suivi particulier de la part de leurs parents.

2. LES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES QUANT À LEUR RÔLE DANS LE PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

En contexte collaboratif, inclure l'élève dans les échanges constitue une première forme d'implication non négligeable. L'étude de Coleman (1998) aborde justement la force de la triade, où l'élève y trouve sa place au même titre que les parents et les enseignants. Il semblait ainsi pertinent de vérifier si les élèves ont l'impression de faire partie de ce triangle pédagogique.

Les perceptions recueillies pour cette thématique sont résumées dans le schéma 3. Ces perceptions concernent la communication et le rôle de l'élève dans le processus de collaboration. Les élèves ont mentionné à nouveau que les échanges entre l'école et la maison servent principalement à régler des problèmes. Quant à leur rôle en contexte de collaboration école-famille, certains élèves pensent que ce sont surtout les adultes qui doivent s'en mêler; d'autres souhaitent toutefois être impliqués afin de proposer des solutions qui avantageront tous les partis.

Schéma 3. Les perceptions d'élèves quant à leur rôle dans le processus de collaboration école-famille



2.1 La communication entre parents et élèves

Presque tous les élèves (10) affirment avoir une discussion avec leurs parents à la suite d'une communication venant de l'école (appel, courriel, bulletin ou rencontre de parents). Encore ici, les répondants mentionnent qu'il y a bien souvent une raison négative expliquant ces échanges (comportements dérangeants, conséquences à l'école, conséquences à la maison, etc.) : « *On va avoir une discussion. Surtout si je n'ai pas fait un travail ou un devoir. Ou si j'ai un échec. Ils vont me demander pourquoi et on va essayer de trouver un moyen pour m'aider.* » La discussion avec les adultes peut donc s'avérer nécessaire dans le but de trouver des solutions ensemble. Par exemple, les parents voudront comprendre une baisse des résultats, en trouver les causes et mettre en place des moyens pour améliorer les notes. Ils aideront également leur enfant à mieux s'organiser, à mieux gérer ses devoirs ou revoir son utilisation de l'agenda. Pour ces élèves, une communication négative peut quand même engendrer une participation parentale positive, les parents cherchant à aider leur enfant à réussir (Thériault et Duval, 2014).

Il y a donc deux élèves qui ont l'impression que leurs parents ne discutent pas vraiment des affaires d'école avec eux parce qu'ils n'ont tout simplement pas besoin de le faire, tout se déroule bien.

2.2 Leur rôle dans ce processus

Les réponses des élèves quant à leur rôle spécifique en contexte collaboratif sont diversifiées. D'abord, ils sont quand même cinq élèves à croire qu'ils n'ont pas vraiment de rôle à jouer par rapport à la collaboration école-famille. Par exemple, un de ces élèves ne croit pas avoir

de rôle à jouer dans ce processus, puisque tout se passe bien pour lui au niveau scolaire. Selon lui, il fait ce qu'il a à faire en classe et c'est suffisant ainsi. Selon un autre répondant, il s'agit d'affaires d'adultes, les élèves n'ont pas vraiment à faire partie de ce processus : « *Ben moi je trouve que j'ai ma job d'élève à faire et eux ont leur job de parents. Je ne vais pas aux rencontres de parents avec eux parce que ça le dit, c'est une rencontre de parents.* » Un autre élève pense que les adultes prennent les décisions ensemble, sans nécessairement consulter les élèves. D'ailleurs, pour cet élève, la preuve de ce qu'il avance réside dans le fait que les communications provenant des enseignants sont envoyées directement aux parents, sans passer par les élèves. L'impression de ne pas avoir une place tangible dans ce processus en raison de leur jeune âge a par ailleurs été soulevée.

Cependant, tous ces propos paraissent quelque peu contradictoires aux réponses obtenues au début de la rencontre, comme quoi les élèves sont au cœur de la collaboration école-famille et que tout ce processus tourne autour d'eux. Il aurait sans doute été pertinent de leur demander de définir le concept de rôle avant d'aborder ce sujet.

À l'opposé, les perceptions des sept autres élèves quant à leur rôle dans le processus de collaboration école-famille laissent entrevoir un désir d'implication. Alors que l'image du triangle rappelle la force de la triade (Coleman, 1998), ces jeunes se voient plutôt au centre d'un cercle, en précisant qu'ils en sont le point central : tout tourne autour d'eux. Selon ces répondants, il est nécessaire de discuter avec leurs parents ou avec leurs enseignants, dans le but de trouver ensemble des solutions ou des compromis en cas de situations problématiques. Le ministère de l'Éducation du Québec (2020) avance que la volonté des élèves à développer leurs capacités interactionnelles

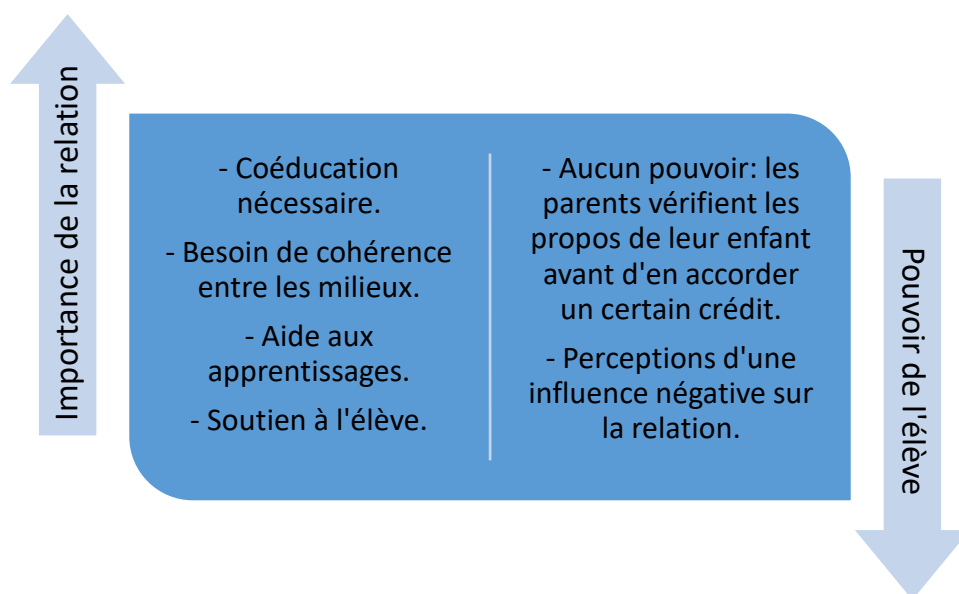
et à créer des liens avec des personnes significatives du milieu scolaire peut leur ouvrir la voie vers la réussite. Cela rejoint les propos d'un élève, qui mentionne qu'il pourrait avoir plus de facilité à parler avec un adulte significatif de l'école qu'avec ses parents; son rôle est alors de trouver une personne en qui il peut avoir confiance. Un autre élève croit qu'il se doit d'assister aux rencontres de parents afin de discuter de ses difficultés avec ses enseignants. Même si les parents gèrent habituellement les communications avec l'école, les élèves ont l'impression qu'ils peuvent en discuter avec les parents et les enseignants; ils sentent qu'ils ont une place importante dans ce processus. Enfin, une élève croit que son rôle est de s'expliquer. Par exemple, si elle a eu un comportement dérangeant pendant un cours, sans le réaliser, elle peut donner son point de vue ou s'excuser, ce que ses parents ne pourraient pas faire à sa place : « *Je suis quand même importante parce que tout tourne autour de moi en fait... [...] ça arrive que des profs me parlent aussi avant d'appeler à la maison. Ça me permet de savoir si j'ai fait quelque chose qui dérange.* » Cette élève démontre un intérêt à développer un partenariat positif avec ses enseignants, une attitude qui se révèle gagnante en contexte de collaboration école-famille (Coleman, 1998).

3. LES PERCEPTIONS D'ÉLÈVES QUANT À LEUR POUVOIR SUR LE PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

Les perceptions des élèves quant au pouvoir qu'ils peuvent exercer sur le processus de collaboration école-famille concernent surtout les relations entre les acteurs impliqués dans cette démarche. Il était aussi intéressant de vérifier auprès des répondants s'ils sont conscients de l'importance de ces relations.

Le schéma 4 présente une synthèse de ces perceptions. Les élèves rencontrés ont une vision plutôt négative de leur pouvoir sur le processus de collaboration école-famille. Néanmoins, ils sont conscients que la relation entre les acteurs concernés est importante. À ce sujet, certains propos peuvent paraître contradictoires. Par exemple, certains élèves mentionnent avoir déjà eu une influence négative sur la relation entre leurs parents et un enseignant. Ces mêmes élèves soulèvent pourtant l'importance d'une bonne relation afin de favoriser une cohérence entre les milieux.

Schéma 4. Les perceptions d'élèves quant à leur pouvoir sur le processus de collaboration école-famille



3.1 Le pouvoir sur les relations

Une majorité d'élèves rencontrés (9) ne croit pas avoir de pouvoir sur la relation entre leurs parents et leurs enseignants. Par exemple, même si ces élèves formulent parfois des plaintes au sujet d'un enseignant auprès de leurs parents, ceux-ci souhaitent d'abord discuter de la situation

avec toutes les personnes concernées avant de donner du crédit aux récriminations de leurs enfants. Ces parents chercheront ainsi à aider leurs enfants à trouver des moyens afin d'améliorer la relation avec cet enseignant. Pour ces parents, selon ce que rapporte leur jeune, il faut s'adapter aux autres; en société, il est parfois difficile de bien s'entendre avec tout le monde. Dans son ouvrage, Coleman (1998) mentionne que des parents qui valorisent l'école et les enseignants auront un impact positif sur la collaboration école-famille; les élèves adopteront à leur tour une attitude positive envers leur scolarité. Enfin, deux répondants précisent que pour avoir un certain pouvoir sur cette relation, il faudrait que l'élève vive une injustice grave et répétitive, qu'elle soit rapportée régulièrement à la maison par l'élève et, finalement, validée par les parents : *« Ben, comme je disais, on n'a pas vraiment de pouvoir. Mes parents vont plutôt croire le prof que moi. Il faut qu'on soit plusieurs à dire la même chose. »* Ils ont toutefois précisé qu'une telle situation ne leur était jamais arrivée personnellement, puisqu'ils s'entendent généralement bien avec leurs enseignants.

D'un autre côté, trois élèves semblent convaincus d'avoir une certaine influence sur la relation entre leurs parents et leurs enseignants. Par exemple, les parents n'hésiteraient pas à formuler une plainte envers un enseignant si l'élève démontrait que c'était nécessaire de le faire : *« Mon père me croit tout le temps. Si je parle d'un prof, par exemple si je ne comprends rien et le reste de la classe non plus, il me dit que si ça continue comme ça, il va faire une plainte. »* Selon les perceptions de ces mêmes élèves, les parents n'apprécieront pas un enseignant si ce dernier n'est pas apprécié de leur enfant. La communication entre les parents et cet enseignant ne sera d'ailleurs pas très amicale. Il a aussi été mentionné qu'un parent pourrait rejeter la faute sur l'enseignant si l'enfant éprouvait certaines difficultés dans une matière. D'emblée, la notion de

pouvoir semble prendre une connotation négative à l'esprit de ces répondants. Un élève a toutefois terminé la discussion sur ce sujet en précisant que ses parents apprécieront ses enseignants si lui-même dit les apprécier.

3.2 L'importance des relations

Quelques élèves rencontrés voient la relation entre les parents et les enseignants comme étant importante, puisque les parents ne sont pas toujours au courant de ce qui se passe à l'école ou dans leur vie en général. Les enseignants deviennent ainsi une source privilégiée d'informations. Par exemple, s'il survient une problématique particulière, il pourrait être difficile pour un parent de soutenir son enfant s'il n'est même pas au courant de la situation; plusieurs jeunes ne se confient pas facilement à leurs parents. Les enseignants sont davantage en mesure d'expliquer aux parents ce qui se passe; ils y sont habitués et ils savent utiliser les bons mots.

Deux élèves ont indiqué qu'une bonne relation est nécessaire afin de se faire aider dans leurs apprentissages (devoirs, étude, préparation aux examens, etc.) et à bien se comporter. Les deux milieux doivent s'entendre pour les soutenir lorsque des difficultés se présentent, mais aussi pour les aider à devenir des élèves autonomes et à obtenir leur diplôme. Pour ces élèves, les adultes sont là pour les éduquer, ils doivent donc se parler et s'entendre afin d'assurer une certaine cohérence entre les milieux. Les enseignants peuvent apporter une aide indéniable dans l'éducation des élèves, puisqu'ils savent aussi bien que les parents ce qui est bien pour eux. De plus, les élèves passent beaucoup de temps à l'école avec leurs enseignants; ils sont des adultes significatifs pour les jeunes.

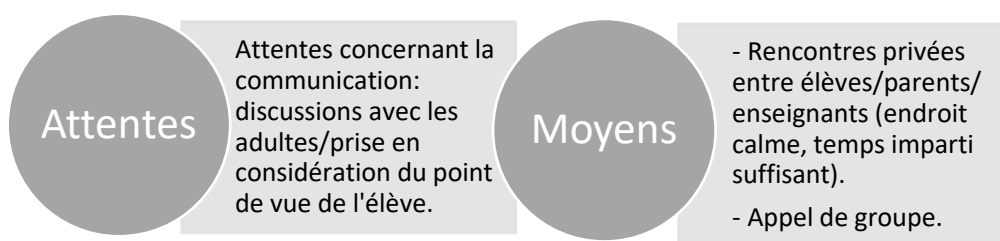
Enfin, quatre élèves rencontrés croient qu'une bonne relation est importante; dans le cas contraire, ils en subiraient les conséquences. Selon ces élèves, ils seraient les principales victimes d'une mésentente entre leurs parents et leurs enseignants. Par exemple, ils ont soulevé l'idée que l'enseignant pourrait être moins gentil envers eux; si un parent refuse de parler à un enseignant, l'élève pourrait passer à côté d'une aide précieuse. Les adultes doivent donc s'entraider afin de soutenir l'élève adéquatement : « *Parce qu'ils doivent nous aider, alors ils doivent se parler et bien s'entendre. Ils peuvent aussi s'aider entre eux [...]. Je pense que c'est l'élève qui paye le plus si ça va mal.* »

4. LES ATTENTES DES ÉLÈVES PAR RAPPORT À LEUR PARTICIPATION AU PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

Afin de valider les attentes des élèves quant à leur participation au processus de collaboration école-famille, il semblait pertinent de leur demander, d'abord, s'ils croyaient être suffisamment impliqués dans ce processus et, ensuite, comment changer la situation au besoin.

Les perceptions recueillies pour cette thématique sont résumées dans le schéma 5. Certains élèves rencontrés n'ont pas formulé d'attentes particulières; la collaboration entre l'école et la maison leur semble satisfaisante. D'autres élèves ont proposé des moyens fort intéressants, permettant d'optimiser les rencontres entre parents et enseignants. Leur présence à ces rencontres en est un.

Schéma 5. Les attentes des élèves par rapport à leur participation au processus de collaboration école-famille



4.1 Attentes et moyens proposés

Selon Coleman (1998), en contexte collaboratif, l'implication des parents et des enseignants influencera celle des élèves. Il est ainsi encourageant d'observer qu'une majorité des élèves rencontrés (9) se croit assez impliquée dans le processus. Ces élèves ne changeraient rien à la situation actuelle; ils ont mentionné qu'ils discutaient déjà régulièrement de leur parcours scolaire avec leurs parents. Ces échanges sont suffisants. Quelques-uns participent également aux rencontres de parents organisées par l'école : « *Oui, comme je disais, je vais à la rencontre de parents. Mes parents m'en parlent toujours si jamais un prof appelle. Ils me parlent de mes notes aussi.* » Ils ont aussi mentionné que les enseignants et les parents finissent toujours par communiquer entre eux en dehors de ces rencontres et que cette façon de procéder est tout aussi satisfaisante. Quelques enseignants prendront également le temps de jaser avec les élèves, si jamais se présentait une situation problématique. Ces élèves n'ont donc pas soulevé d'attentes particulières, à l'exception de deux élèves. Ces derniers expriment clairement un besoin d'autonomie et d'émancipation (Lahire, 2001). Par exemple, l'un d'eux aimerait que les

enseignants communiquent plus directement avec leurs élèves. Plutôt que d'appeler immédiatement à la maison pour rapporter une situation problématique, l'enseignant devrait prendre le temps d'en parler avec l'élève concerné. Celui-ci pourrait expliquer son point de vue et, ensemble, ils en arriveraient sans doute à s'entendre : « *Peut-être qu'on serait capable de leur montrer notre point de vue et qu'on réussirait à s'entendre et qu'ils ne seraient pas obligés d'appeler nos parents finalement. On est plus matures qu'ils pensent...* » Pour l'autre élève, il faudrait que les jeunes participent à toutes les rencontres de parents organisées par l'école, ce qui ne se fait pas vraiment. Une faible majorité d'élèves accompagne les parents lors de ces soirées.

Trois élèves ont donc l'impression de ne pas avoir une assez grande place dans les échanges entre l'école et la maison et souhaiteraient être davantage considérés. Pour ces jeunes, même si leurs parents discutent avec eux après une communication venant de l'école, ce n'est pas suffisant. Pouvoir s'expliquer et donner son point de vue sont aussi des attentes nommées par ces répondants. Les enseignants se doivent de discuter davantage avec leurs élèves; s'il y a des rencontres de parents, il devrait aussi y avoir des rencontres d'élèves. Les adultes ne devraient pas discuter des élèves en leur absence; il s'agit de leur propre parcours scolaire, ils en sont directement concernés.

Enfin, les propos d'un élève, qui se sent quelque peu coincé entre ses parents et ses enseignants, rejoignent directement les études de Perrenoud (1994) et Charlot et Rochex (1996), qui soulèvent que les élèves servent bien souvent d'interprètes entre les milieux :

« Oui, on peut se retrouver entre les deux, entre nos parents et nos profs, et donner notre opinion sur ce qui se passe à l'école, pour nos notes... Je peux servir de messager,

d'intermédiaire. Mais même si je suis entre les deux, je pense être plus du côté de mes parents dans le sens qu'ils m'en parlent plus que mes profs quand ils se parlent. Mes parents vont me dire ce qu'ils se sont dit, les profs ne le font pas vraiment. »

Il convient ici de rappeler que le *leadership* de l'enseignant ne passerait donc pas seulement par la construction et le maintien d'une relation de confiance avec les parents (Asdih, 2012); il doit aussi passer par les élèves, qui semblent déterminés à prendre part au développement d'une collaboration saine et efficace entre l'école et la maison.

4.2 Quelques suggestions à mettre en place

Les moyens proposés, afin d'impliquer davantage les élèves dans le processus de collaboration école-famille, se situent surtout au niveau des discussions entre les acteurs concernés. Il a été établi que les élèves souhaitent que les enseignants communiquent davantage avec leurs élèves; ils ont donc quelques suggestions pour y arriver.

Deux élèves ont proposé de repenser les rencontres entre les parents, les enseignants et les élèves. Celles-ci devraient se dérouler de façon plus privée. Les rencontres de parents qui se déroulent au gymnase ne sont pas très intéressantes, puisqu'il y a beaucoup de monde. Le temps est compté, car d'autres gens attendent leur tour afin de discuter avec l'enseignant concerné. Un rendez-vous devrait être donné dans un endroit calme, en plus de prévoir le temps nécessaire, et ce, afin de faciliter les échanges. Chaque famille aurait ainsi son moment avec les enseignants.

Deux jeunes proposent l'appel de groupe (parent, enseignant et élève), qui pourrait être un moyen intéressant pour impliquer davantage l'élève. Celui-ci pourrait ainsi participer à la conversation et tout le monde aurait la même version.

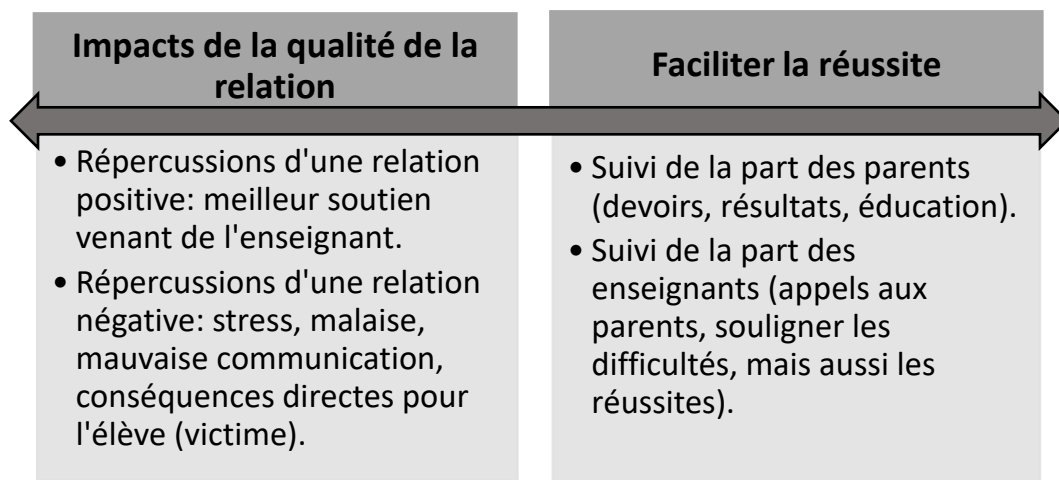
5. LES ATTENTES DES ÉLÈVES QUANT AUX EFFETS DE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE SUR LEUR RÉUSSITE

Les douze élèves rencontrés dans le cadre de ce travail de recherche s'attendent à ce que le processus de collaboration entre l'école et la maison facilite leur réussite : « *Je vais sûrement avoir de meilleures notes, plus d'aide en classe.* » Toutefois, la condition essentielle demeure une bonne communication entre les parents et les enseignants. Si ce n'est pas le cas, le processus n'a plus vraiment sa raison d'être. Une communication efficace permettra de faciliter la mise en place de moyens appropriés pour les aider au besoin (rattrapage, suivi dans l'agenda, aide aux devoirs, valorisation des efforts, communication des résultats, etc.). Selon les perceptions de ces élèves, l'importance de la communication bidirectionnelle semble prendre tout son sens (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014).

Un élève a précisé que la collaboration école-famille peut surtout favoriser la réussite chez les jeunes aux prises avec certaines difficultés. Il dit avoir déjà été dans cette situation et tout le monde autour de lui cherchait à l'aider. Maintenant, il s'est grandement amélioré et il arrive à avoir de bons résultats, et ce, par lui-même. Il s'attend donc à ce que ce processus aide les élèves en difficultés à développer une certaine autonomie pour apprendre à se débrouiller par soi-même ensuite.

Les principales perceptions recueillies pour cette thématique sont résumées dans le schéma 6. Ces perceptions concernent les attentes des élèves quant au suivi fait par les adultes (les devoirs, les résultats, les difficultés et les réussites). Selon les élèves rencontrés, ce suivi devrait faciliter leur parcours scolaire, mais aussi leur réussite. Cet encadrement leur paraît possible à la condition d'une relation de qualité entre les parents et les enseignants.

Schéma 6. Les attentes des élèves quant aux effets de la collaboration école-famille sur leur réussite



5.1 Liens à faire entre encadrement et réussite

Lors des discussions avec les douze jeunes ayant participé à l'étude, il est ressorti de cela que ceux-ci ont aussi des attentes quant à l'encadrement des adultes dans leur parcours scolaire et que cet encadrement aura un impact direct sur leur réussite. Par rapport au suivi des parents, les attentes des élèves sont assez variées. Par exemple, ils s'attendent à ce que leurs parents vérifient les devoirs qu'ils ont à faire, qu'ils s'informent de leurs résultats (appels aux enseignants,

rencontres de parents ou consultation de la plateforme web *Mozaïk*) et qu'ils les aident pour les travaux ou les devoirs. Pour eux, les parents doivent s'assurer que leurs notes ne baissent pas et, si c'est le cas, ils doivent les aider à s'améliorer. Les parents doivent aussi montrer le bon chemin à leur enfant et l'aider à s'orienter pour se trouver un bon emploi à l'âge adulte. Un élève a précisé toutefois que les parents doivent surtout être là pour l'éducation des enfants; par exemple, pour leur donner des conséquences s'ils ont pu avoir un comportement inadéquat : *« C'est leur job de nous éduquer, je m'attends à ce qu'ils me donnent des conséquences quand ça ne va pas, qu'ils vérifient mes devoirs, qu'ils m'aident quand ils peuvent. »*

Seulement trois élèves n'ont pas d'attentes particulières envers les parents, puisqu'ils se disent autonomes, ils ont déjà de bons résultats, ils peuvent se débrouiller par eux-mêmes. Il est certain qu'ils s'attendent à ce que leurs parents consultent leurs bulletins, mais sans plus. Les parents doivent leur faire confiance.

Les attentes des élèves envers leurs enseignants sont également très variées. D'abord, ils souhaitent que les enseignants communiquent davantage à la maison lorsque tout va bien, un élément qui avait déjà été soulevé pendant les rencontres. Ils ont l'impression que, bien souvent, les appels ne sont faits que pour partager le négatif. Souligner leurs bons coups constitue une petite réussite en soi; cela les encourage à continuer et à persévérer. Une majorité des élèves a soulevé le fait que les enseignants doivent rapidement renseigner les parents lorsque ça ne se passe pas bien (baisse des notes, échecs, problèmes de comportement, difficultés particulières, etc.), afin que ces derniers puissent aider ou soutenir leur enfant à la maison. Dans un tel contexte, les enseignants doivent également collaborer : organiser des périodes de rattrapage, tenter d'expliquer

différemment ou prévoir des exercices supplémentaires. Les enseignants doivent agir rapidement avant qu'un élève vive un échec : « *Si j'ai de la difficulté avec quelque chose, ils vont me dire de venir en rattrapage et ils vont me l'expliquer. [...] Je veux qu'ils m'aident avant qu'il soit trop tard.* »

Enfin, deux élèves souhaiteraient, au contraire, que leurs enseignants en fassent un peu moins. Ces répondants croient que les enseignants devraient les laisser se débrouiller davantage par eux-mêmes. Aussi, les enseignants devraient s'entendre avec les parents afin d'éviter de punir les jeunes en double. Par exemple, si l'élève n'a pas fait son devoir, l'enseignant devrait gérer la conséquence (retenue du soir) et demander aux parents de ne pas nécessairement s'en mêler.

5.2 Les impacts de la qualité de la relation sur la réussite des élèves

Quelques répercussions d'une collaboration positive entre les parents et les enseignants ont été soulevées par les répondants. Certains élèves (4) s'attendent à ce que cette relation les aide à réussir; les enseignants qui apprécient leurs parents seront beaucoup plus gentils avec les élèves, ils accepteront plus facilement de les aider. Quelques élèves ont spécifié qu'ils auront de meilleures notes, qu'ils adopteront un meilleur comportement, qu'ils seront informés plus rapidement s'ils ont certaines difficultés et qu'ils travailleront plus fort pour ne pas décevoir leurs enseignants et pour conserver ainsi leur confiance. Ces mêmes répondants ont aussi précisé que le parcours scolaire d'un élève pourrait être plus agréable grâce à une bonne collaboration entre les adultes concernés par ses apprentissages; si l'enseignant a une bonne image de l'élève et de ses parents, leur relation sera nécessairement meilleure.

Quant aux impacts d'une relation négative entre les parents et les enseignants sur la réussite des élèves, les perceptions des répondants se rejoignent sensiblement. Ils ont l'impression que cette situation pourrait s'avérer stressante pour les élèves et qu'elle pourrait créer un malaise dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants : « *Moi, je serais super mal à l'aise en classe avec mes profs. J'aurais peur qu'ils ne m'aiment plus et m'ignorent. Si un prof n'aime pas ma mère, il ne m'aimera pas non plus parce qu'il va se dire qu'on parle contre lui...* » Ils s'attendent même à ce que les enseignants les aident moins ou à ce qu'ils soient moins attentifs à leurs besoins. Les jeunes en subiraient donc les conséquences directes; ils auraient moins de privilèges. Une élève a aussi précisé qu'une mauvaise relation entre ses parents et ses enseignants serait nuisible à la communication. Ses parents ne seraient donc plus informés de ce qui se passe pour elle à l'école. Un élève, de son côté, a apporté une certaine nuance dans ses propos. Selon lui, tout dépend de la susceptibilité de l'enseignant, qui pourrait être tenté ou non d'en faire subir les conséquences à l'élève. Une autre élève a mentionné qu'une relation négative entre ses parents et un enseignant pourrait influencer sa propre perception de ce dernier. Par exemple, elle pourrait partager l'opinion de ses parents et en venir à être moins attentive en classe, puisqu'elle aurait moins de respect pour cette personne. Coleman (1998) mentionne d'ailleurs que l'attitude d'un élève est bien souvent le reflet de l'attitude de ses parents. L'étude de Fortin, Plante et Bradley (2011) rappelle également que toutes les sphères d'engagement de l'élève (personnelle, scolaire, sociale) seront touchées par la qualité des relations entre les acteurs concernés par le processus de collaboration école-famille.

Enfin, deux élèves ont mentionné que ces relations ne les concernaient pas et, qu'à leur âge, ils pouvaient faire une différence entre une chicane d'adultes et une situation qui les concerne. Il n'y aurait donc aucun malaise entre l'élève et l'enseignant impliqué.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

L'objectif général de ce projet de recherche était d'analyser les perceptions des élèves quant au processus de collaboration école-famille. Plus précisément, nous cherchions à observer ces perceptions par rapport à leur rôle et à leur pouvoir en contexte collaboratif. Leurs attentes quant à leur participation à ce processus et quant aux effets de la collaboration école-famille sur leur réussite ont aussi été considérées.

1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

1.1 Le concept de collaboration école-famille et les personnes impliquées

Nous pouvons affirmer que les élèves rencontrés se font une idée assez juste de ce qu'est, en général, la collaboration école-famille et des personnes impliquées dans ce processus. En effet, ils sont conscients qu'il s'agit d'échanges entre l'école et la maison. Il y a aussi une importante proportion des élèves rencontrés qui perçoit plutôt négativement la collaboration école-famille, puisque les échanges entre les parents et les enseignants surviennent surtout lorsque se présentent des problématiques particulières (comportement fautif, échecs, travaux non remis, etc.). Cette observation n'est pas très surprenante et rejoint une problématique déjà soulevée par certaines études qui révèlent que des enseignants ont l'impression que les communications positives alourdissent davantage leur tâche et ils attendront donc qu'une situation négative survienne avant de contacter les parents (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014). D'un autre côté, certains parents n'oseront pas nécessairement communiquer avec les enseignants afin de savoir si tout se passe bien, de crainte de les déranger, et le feront donc

seulement lorsqu'ils vivent quelques inquiétudes concernant le parcours scolaire de leur enfant (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014).

Selon les élèves qui ont participé à l'étude, les enseignants et les parents sont les principaux acteurs concernés par le processus de collaboration école-famille, mais quelques-uns ont affirmé qu'ils sont eux-mêmes au cœur de cette démarche, puisqu'elle concerne leur scolarité. Il convient de rappeler ici l'importance et le pouvoir de la triade comme puissant mécanisme de changement dans un contexte de collaboration (Coleman, 1998). Les élèves rencontrés se disent généralement satisfaits de la place qu'ils ont dans cette démarche; ils considèrent être suffisamment impliqués. Il y a quand même quelques élèves qui souhaitent être davantage considérés. Le besoin de coopération mutuelle et les rapports d'égalité souhaités par les parents semblent aussi importants pour ces élèves (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2009).

Un autre fait intéressant par rapport aux personnes impliquées en contexte collaboratif est que peu d'élèves mentionnent la participation de la direction à ce processus et, selon eux, il s'agirait d'une implication qui se fait davantage au primaire ou en cas de situation problématique importante. Ce constat engendre une certaine réflexion quant à la visibilité de la direction en contexte collaboratif, d'autant plus que certains auteurs ont relevé que son *leadership* peut avoir un impact significatif sur le succès d'un partenariat efficace entre son école et les parents (Deslandes, 2006; Sanders, 2016).

Pour la majorité des élèves ayant participé à l'étude, il est assez facile pour les enseignants de s'impliquer en contexte collaboratif. Alors que le sentiment de dévalorisation, les attentes

déçues et les responsabilités accrues des enseignants sont des obstacles nommés par certains auteurs (Asdih, 2012; Deslandes, 2012), ils n'ont pas nécessairement été observés par ces adolescents. Pour les élèves, le *leadership* de l'enseignant ne devrait pas seulement servir aux parents (Asdih, 2012; Deslandes, 2012) : ils souhaitent plutôt que les enseignants en fassent plus pour les élèves. Faire preuve d'une plus grande transparence, accorder un peu plus de crédibilité aux élèves, les inclure dans les discussions et écouter leurs propositions sont quelques exemples soulevés par les répondants qui pourraient sans doute faciliter la communication entre les milieux.

En ce qui concerne les parents, quelques élèves ont su soulever des difficultés, qui s'inscrivent en cohérence avec les écrits exposés dans la problématique, et qui rendent la participation parentale plus complexe. Les exemples donnés en reviennent aux styles parentaux, à l'environnement, à la vie personnelle, au niveau d'éducation et au travail, soit quelques facteurs déjà mentionnés dans les écrits (Deslandes, 2006; Larivée, 2008). Ces jeunes ont aussi remarqué que les parents ne comprennent pas nécessairement tout ce qui concerne les travaux ou les évaluations et rencontrent parfois certaines limites dans l'aide qu'ils peuvent apporter aux enfants, comme le mentionnait d'ailleurs une étude menée par Deslandes et Rivard (2011). Cependant, les élèves ne semblent pas vivre dans un milieu familial qui projette une image négative de l'école (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). Dans un contexte où les repères familiaux auront des répercussions sur l'expérience scolaire d'un élève, l'impact sur la scolarité de ces élèves sera nécessairement bénéfique (Charlot et Rochex, 1996).

Enfin, une autre observation intéressante rejoint les propos soulevés dans l'étude de Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006), qui mentionnaient que les repères des élèves en

situation de collaboration passent par leur besoin d'autonomie, mais aussi par les besoins d'affiliation et d'accomplissement. En effet, ces besoins ont été soulevés par certains élèves, qui ont mentionné que leurs parents n'ont pas besoin d'en faire plus ou de s'impliquer davantage. Ces jeunes pourraient donc valoriser davantage l'école, puisqu'ils sont en mesure de s'émanciper dans leur scolarité, sans recourir nécessairement à l'aide de leurs parents (Charlot et Rochex, 1996). Enfin, en sachant que la participation parentale active est très valorisée par le milieu scolaire en raison de son impact sur la socialisation et la réussite des élèves (Charlot et Rochex, 1996; Deslandes, 2006, 2012; Larivée, 2008), il est quand même surprenant de constater que les élèves prônent davantage leur autonomie et en exigent moins de la part de leurs parents.

1.2 Le rôle des élèves

Le ministère de l'Éducation du Québec (2020) mentionne que la collaboration école-famille doit impliquer les jeunes, les parents ainsi que les membres du personnel scolaire; travailler ensemble devrait permettre l'atteinte d'objectifs communs. Rappelons que, de son côté, Coleman (1998) envisage le pouvoir de la triade comme étant essentiel à une bonne collaboration entre l'école et la maison. L'élève fait partie intégrante du processus; son attitude peut avoir un impact sur celle de ses parents et de ses enseignants; l'attitude de ses parents, ou de ses enseignants, peut avoir un impact sur l'attitude de l'élève (Coleman, 1998). Ces relations, que l'on peut dire triangulaires, sont donc complémentaires (Coleman, 1998). Les élèves ont-ils l'impression d'avoir leur place dans un tel processus? D'un côté, il y a les élèves qui n'ont pas l'impression d'avoir un rôle particulier à jouer dans cette démarche, et ce, pour plusieurs raisons : ils sont trop jeunes, il s'agit d'une affaire qui concerne les adultes seulement, ils ne sont pas invités aux rencontres ou

les parents ne leur laissent pas vraiment la chance de s'impliquer par manque de confiance. D'un autre côté, il y a les élèves qui envisagent plus positivement leur rôle dans cette démarche, puisqu'ils font partie des discussions entre leurs parents et leurs enseignants, ils peuvent se confier à eux et s'expliquer lorsque c'est nécessaire. Ils se sentent donc écoutés, inclus et considérés. Les propos tenus par les élèves sur le rôle qu'ils peuvent jouer en contexte collaboratif rappellent aussi le lien à faire avec l'importance de la qualité de la relation entre les acteurs concernés par ce processus, un élément abordé dans une étude de Fortin, Plante et Bradley (2011). Cette relation se remarquera dans les interactions respectueuses, mais aussi dans le partage de buts communs et dans une communication ouverte et authentique. De plus, une relation positive entre l'élève, ses parents et ses enseignants aura un impact sur son parcours scolaire, mais aussi dans sa vie privée et dans ses relations avec les autres (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Les adultes auraient donc tout intérêt à inclure les élèves en contexte de collaboration école-famille et à leur faire sentir qu'ils ont un certain rôle à jouer dans une telle démarche.

1.3 Le pouvoir des élèves

Le second objectif de ce projet de recherche était de recueillir les perceptions des élèves afin de décrire le pouvoir qu'ils peuvent exercer sur le processus de collaboration école-famille. Même si de nombreux écrits mentionnent les bénéfices considérables d'une bonne collaboration école-famille, certains conflits entre les acteurs concernés peuvent survenir assez facilement (Deslandes et Royer, 1994; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006; Larivée, 2010; Francis et Milova, 2011; Deslandes, 2012). La complémentarité de la relation entre les milieux peut également s'avérer impossible en raison d'incompréhensions, de jugements ou de certaines contraintes

(Humbreeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Il y a un lien fort intéressant à faire à partir des perceptions de quelques élèves rencontrés, qui mentionnaient avoir déjà contribué aux relations peu harmonieuses entre leurs parents et certains enseignants, et ce, en raison de plaintes qu'ils avaient formulées envers ces derniers. Si les perceptions des parents envers l'école peuvent être transmises à l'enfant et influencer positivement ou négativement son parcours scolaire (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004), nous pourrions aussi croire que, à l'inverse, l'enfant peut influencer les perceptions de ses parents envers le milieu scolaire et contribuer à une collaboration efficace ou non; cela revient, encore une fois, à l'importance des relations dans la triade (Coleman, 1998). Pourtant, ces mêmes élèves pensent n'avoir aucune influence sur cette relation, comme si le concept de pouvoir avait prioritairement une connotation négative à leurs yeux. Ils ne semblent donc pas conscients d'être en mesure d'exercer une influence positive sur la relation. Il serait certainement pertinent de valider leur compréhension du terme « pouvoir » ainsi que la signification qu'ils s'en font.

En parallèle à ces observations, tous les élèves rencontrés sont conscients qu'une relation positive entre leurs parents et leurs enseignants est importante. Pour eux, si tout se passe bien entre les adultes impliqués dans leur parcours scolaire, ils pourront profiter de bénéfices considérables : meilleur accompagnement ou suivi de la part de leurs enseignants, soutien en cas de difficultés personnelles ou scolaires, aide dans les apprentissages, meilleure chance d'obtenir un diplôme, etc. Il y a quand même quelques élèves qui pensent être les victimes directes en cas de relation problématique entre leurs parents et leurs enseignants. Selon eux, les enseignants pourraient refuser de les aider et ne les apprécieraient plus autant. Ces perceptions démontrent l'importance

de la responsabilisation de tous les acteurs concernés par la collaboration école-famille (Coleman, 1998). Les propos tenus par les élèves rencontrés soutiennent les écrits de Coleman (1998) quant à l'influence du triangle pédagogique: l'attitude des parents envers les enseignants déterminera l'attitude de ces derniers envers l'élève. L'image que se fait l'élève de l'école sera assurément influencée par l'attitude des adultes qui l'entourent.

1.4 La participation des élèves : attentes et moyens

Les principales attentes des élèves rencontrés se situent dans l'atteinte d'un équilibre communicationnel, qui ressort comme le principal défi en contexte de collaboration école-famille (Deslandes et Royer, 1994). Toutefois, cet équilibre ne se situe pas au niveau de la communication entre les parents et les enseignants (Deslandes et Royer, 1994). Les élèves souhaitent que les enseignants discutent davantage avec leurs élèves. Ils veulent également que les enseignants prennent le temps de partager des commentaires positifs les concernant, qu'ils n'attendent pas les situations problématiques pour communiquer avec les parents (Dumoulin, Thériault et Duval, 2014). Ils ont proposé des moyens intéressants pour y arriver : plus d'échanges avec les enseignants afin de permettre aux élèves d'exprimer leur point de vue sur certaines situations, des rencontres mieux organisées impliquant les enseignants, les parents, mais aussi les élèves; leur souhait principal est de favoriser la collaboration avec l'élève et non pas seulement avec les parents.

Ces moyens suggérés par les élèves pourraient certainement être mis en place, mais quelques facteurs sont toutefois à considérer afin d'y arriver. D'abord, la relation de l'élève avec ses enseignants est primordiale (Coleman, 1998). En effet, pour qu'il y ait des interactions

respectueuses et une communication ouverte et authentique entre eux, il faudra considérer les caractéristiques propres à l'adolescent (personnelles, comportementales, etc.) et les caractéristiques propres à l'enseignant (style d'attachement, niveau de stress, attitudes de gestion, etc.) (Fortin, Plante et Bradley, 2011). Ensuite, l'implication de la direction de l'école sera nécessaire afin d'utiliser son *leadership* pour revoir le fonctionnement des rencontres organisées par l'école et agir ainsi sur l'environnement de l'élève (Endrizzi et Thibert, 2012).

1.5 Les effets de la collaboration école-famille sur la réussite : les attentes des élèves

Tous les jeunes rencontrés s'attendent à ce que la collaboration entre l'école et la maison contribue à leur réussite scolaire, mais, selon eux, il y a deux conditions essentielles à respecter : une bonne communication, mais aussi un encadrement efficace. Le concept de coéducation prend ici tout son sens (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). En effet, les élèves croient que les parents et les enseignants doivent s'entendre afin de trouver ensemble un consensus en ce qui concerne leur éducation. Ils souhaitent aussi que les adultes leur donnent des moyens efficaces pour réussir et qu'ils fassent en sorte de leur éviter de se retrouver en situation précaire. Par exemple, lorsqu'ils sont en difficulté, ils veulent bénéficier d'une aide ou d'un suivi, et ce, avant d'être en échec, pour éviter justement d'en arriver là. Pour ces élèves, une perception positive de leur scolarité semble accroître leur motivation à apprendre, ce qui devrait contribuer à influencer positivement tout leur parcours scolaire (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005).

Il est aussi intéressant de constater que les enseignants et les parents sont des modèles pour une majorité des élèves rencontrés, d'où l'importance de travailler ensemble dans l'optique de les faire grandir. Tout comme l'étude de Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard (2004) le soulevait,

puisque l'élève évolue dans différentes réalités et que celles-ci sont nécessairement interreliées, un consensus est nécessaire afin d'influencer positivement le développement de l'enfant. L'équilibre entre l'école et la maison devrait permettre d'établir un sentiment de partenariat efficace entre les acteurs concernés (Deslandes et Royer, 1994; Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013).

Un dernier point intéressant est que l'obtention du diplôme, qui est le résultat concret en soi de la réussite, est un élément soulevé qu'une fois lors des douze entrevues. Pour la majorité des élèves ayant participé à l'étude, une collaboration efficace entre l'école et la maison devrait surtout les aider à atteindre leur plein potentiel, à devenir des élèves autonomes et à développer leur capacité à s'affirmer (Lahire, 2001; ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Selon leurs perceptions, la réussite n'est pas nécessairement représentée par un document officiel, mais bien par le développement de compétences scolaires et sociales (ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

2. LIMITES DE LA RECHERCHE

À l'instar de plusieurs études, ce projet de recherche peut présenter certaines limites. D'abord, cette étude n'a pas la prétention de servir à la comparaison ou à la validation des résultats. Le concept de collaboration école-famille a fait l'objet de nombreuses recherches en éducation. Cependant, les objectifs de cet essai impliquaient l'analyse des perceptions des élèves selon l'angle donné par l'auteure. La collaboration école-famille a été observée à partir du rôle et du pouvoir de l'élève en contexte collaboratif, mais aussi à partir des attentes et des moyens, que les élèves rencontrés avaient à proposer, afin d'améliorer le processus de collaboration.

Les données recueillies sont peu généralisables, puisque les caractéristiques des élèves et leurs perceptions peuvent varier d'une personne à l'autre. Il est donc difficile de les transférer dans un autre contexte scolaire. De plus, elles proviennent d'un petit échantillon, celui-ci étant limité en raison des normes de réalisation d'un essai. Il faudrait donc interroger des élèves de différents milieux et de différents groupes d'âges, ce qui permettrait également d'obtenir des résultats plus représentatifs du milieu scolaire auquel les résultats pourraient être appliqués.

Une dernière limite peut concerner la constitution de l'échantillon et la collecte des résultats. Puisque les participants connaissaient bien la chercheuse, leurs réponses ont pu être influencées par le désir de lui faire plaisir. Pour une prochaine recherche sur le sujet, il serait intéressant de sélectionner des élèves au hasard et qui ne sont pas connus de la personne qui réalise les entrevues.

CONCLUSION

Sans aucun doute, la collaboration école-famille nécessite l'implication de tous les acteurs concernés afin d'avoir un impact positif sur la réussite de l'élève. Toutefois, nous pouvons observer qu'il est encore difficile de définir les rôles de chacun. Les différentes réalités de l'élève, les fondements de l'implication des parents et des enseignants ainsi que la gestion de la communication sont quelques exemples d'enjeux rencontrés en contexte collaboratif. Par ailleurs, jusqu'à maintenant, la vision de l'élève sur ce sujet semble peu représentée dans les écrits et un questionnement s'imposait quant à leurs perceptions par rapport à la collaboration école-famille et à son impact sur leur réussite. En ce sens, ce projet de recherche a permis d'en apprendre davantage sur le rôle et le pouvoir des élèves en contexte collaboratif à travers leurs perceptions. Nous avons pu également découvrir leurs attentes quant à leur participation à ce processus et quant à ses effets sur leur réussite. Les résultats obtenus démontrent que les élèves sont généralement satisfaits de leur participation à ce processus, mais ils souhaiteraient quand même être concertés davantage par leurs enseignants avant que ces derniers communiquent systématiquement avec les parents. Ils veulent prouver qu'ils sont autonomes et capables d'exprimer leur point de vue. Pour y arriver, ils ont aussi été en mesure de proposer des moyens forts intéressants, qui devraient être sérieusement considérés par le milieu scolaire. Les élèves sont également conscients que la collaboration entre l'école et la maison implique des adultes de deux milieux différents, mais qui travaillent ensemble pour les voir réussir.

Cette étude descriptive-qualitative devrait ainsi contribuer à mieux comprendre les besoins de l'élève et, à partir des résultats obtenus, à engendrer de nouvelles réflexions et des discussions

enrichissantes entre collègues, et ce, dans le but de trouver de nouvelles façons d'impliquer davantage l'élève dans un tel processus. Les constats obtenus dans le cadre de cet essai devraient servir aux futurs enseignants, mais aussi aux enseignants déjà en place, qui cherchent à renouveler leurs pratiques pédagogiques (voir ANNEXE C). En tant que professionnels, nous souhaitons tous mettre en place un référentiel commun afin de « permettre à l'enfant de bénéficier d'un contexte éducatif suffisamment cohérent. » (Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006, p. 650) En plus de l'émergence de réflexions professionnelles aboutissant à de nouvelles applications en milieu scolaire, ou à de nouvelles démarches d'intervention en contexte collaboratif, une autre retombée envisagée de ce projet de recherche serait le maintien de relations harmonieuses entre les acteurs concernés, et ce, par l'implication directe des élèves. Pour ce faire, un guide d'accompagnement présentant les résultats concrets de cette étude pourrait être largement diffusé. Les résultats des recherches ne doivent pas seulement être disponibles, car ils ont avantage à être transmis le plus possible sur le terrain. Selon Huberman (1998), il faut encourager les véritables interactions entre les chercheurs et les praticiens. Donc, pour cette étude, sa diffusion s'effectuera de différentes façons parmi les suivantes : par voie électronique pour l'ensemble des enseignants de l'école secondaire Du Triolet, à partir de capsules portant sur la Gestion Positive des Situations de Classe (capsules d'informations qui traitent déjà, entre autres, de l'importance de la communication auprès des élèves, et ce, au niveau comportemental et au niveau académique) (voir ANNEXE D); en présentant ces capsules informatives ainsi que l'affiche scientifique du projet (voir ANNEXE E) au Colloque du Baccalauréat en enseignement secondaire, pour conscientiser les futurs enseignants à ce sujet et, à la foire des Complices pédagogiques, organisée par le Centre de services

scolaire de la Région-de-Sherbrooke, qui vise à présenter des nouveautés pédagogiques à tous les enseignants du centre de services, autant au niveau primaire que secondaire.

D'ici là, plusieurs questions demeurent et contribuent à alimenter le besoin de recherche, puisque ce projet représente un début dans l'observation des perceptions des élèves quant au processus de collaboration école-famille. Par exemple, il serait intéressant de mettre en place les moyens proposés par les élèves dans cette présente étude et d'en observer les effets à plus long terme à l'intérieur d'un groupe ciblé. Pourrions-nous constater que ces moyens facilitent la communication entre les acteurs concernés par cette démarche et que les rôles sont mieux définis? Puisque le but premier de la collaboration école-famille est la réussite du plus grand nombre d'élèves, une étude pourrait être dirigée plus précisément sur cet aspect du processus. Par exemple, la progression des élèves faisant partie de ce même groupe ciblé pourrait également être observée sur une plus longue période de temps. Enfin, il serait tout aussi pertinent de sélectionner des élèves de différents milieux et de tous âges afin de déterminer si leurs perceptions changent selon leurs caractéristiques personnelles, familiales ou sociales. Bref, de nombreux projets de recherche concernant les perceptions des élèves quant au processus de collaboration école-famille et de ses impacts sur leur réussite peuvent encore émerger, et ce, sous différents angles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/efg/2012-n16-efg0320/1012800ar/abstract/>
- Barbaras, R. (2009). *La perception : essai sur le sensible* (2^e éd.). Paris : Librairie philosophique J. Vrin. (Ouvrage original publié en 1994)
- Bonnet, C. (1995). Processus cognitifs de la perception. Dans B. Lechevalier (éd.), *Perceptions et agnosies* (p. 31-54). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.leche.1995.01.0031
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., ... Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129–157. doi : 10.7202/1006300ar
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2008-v34-n2-rse2553/019688ar/abstract/>

Charlot, B. et Rochex, J-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire.

Lien social et Politiques, (35), 137-151. doi : 10.7202/oo5068ar

Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école-familles populaires et réussite au

CP. *Revue française de pédagogie*, 100, 5-18. doi : 10.3406/rfp.1992.1314

Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et Politiques*,

(35), 75–85. doi : 10.7202/005075ar

Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand

Oaks, CA : Corwin Press.

Constantino, S.M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting*

research into practice. Lanham, ML: ScarecrowEducation.

Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles :

complémentarité de trois cadres conceptuels. *La Revue Internationale de l'Éducation*

Familiale, 3(1 et 2), 30-47. Repéré à [https://docplayer.fr/3281335-Une-visee-partenariale-](https://docplayer.fr/3281335-Une-visee-partenariale-dans-les-relations-entre-l-ecole-et-les-familles-complementarite-de-trois-cadres-conceptue)

[dans-les-relations-entre-l-ecole-et-les-familles-complementarite-de-trois-cadres-conceptue](https://docplayer.fr/3281335-Une-visee-partenariale-dans-les-relations-entre-l-ecole-et-les-familles-complementarite-de-trois-cadres-conceptue)

[ls-1-par.html](https://docplayer.fr/3281335-Une-visee-partenariale-dans-les-relations-entre-l-ecole-et-les-familles-complementarite-de-trois-cadres-conceptue)

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Option CSQ, hors*

série (1), 145-167. Repéré à <http://www.cours.fse.ulaval.ca/distance/fichier/ADS>

1902_e11/Collaboration_ecole_famille_1831.pdf

- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 3 (20), 77-92. Repéré à https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/20-3-2012-Revue_Emploi_tr-1.pdf#page=79
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/ss/1994-v43-n2-ss3516/706657ar/abstract/>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2004-v30-n2-rse1025/012675ar/>
- Deslandes, R. et Rivard, M.-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2011-v39-n1-ef1807263/1004334ar/abstract/>
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 9, 4-18. Repéré à <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/view/128/85>

- Dumoulin, C., Thériault, P. et Duval, J. (2014). Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 117-140. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-117.htm>
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? Institut français de l'éducation*, 73, 1-28. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/73-avril-2012.pdf>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansom, N. et Williams, K. J. (2009). *School, family and community partnerships. Your handbook for action* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? *Notes de Veille de l'Institut français de l'éducation*. Observatoire de la réussite éducative : ENS de Lyon.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. Repéré à : <http://www.csrq.ca/>

[fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](#)

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)

Francis, V., Milova, H. (2011). Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les programmes de réussite éducative. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(12), 113-127. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2011-2-page-113.htm?contenu=resume>

Gendron, B. (2008, juin). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant : la figure de leadership en pédagogie*. Communication présentée au 5^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Brest, France. Repérée à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00271331/document>

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>

Hearn, M. (1986). La perception. *Revue française de science politique*, 36(3), 317-324. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1986_num_36_3_411356

Hoover-Dempsey, K. et Sandler, H. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Final performance report for the Office of Educational Research

and Improvement (Grant No. R305T010673). Institute of Education Sciences : U.S. Department of Education.

Huberman, M. (1998). Vers un partage inéluctable de la recherche en éducation. *Pédagogies*, 12, 69-76.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. doi : 10.7202/016280ar

Kalubi, J.-C. & Angrand, R. (2020). Représentations du pouvoir communicationnel des parents : synthèse sur deux décennies d'analyse réflexive en partenariat. *Phronesis*, 9 (3-4), 11–24. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1073577ar>

Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-38. Repéré à [https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espaceetudiant/Revue Interactions /Volume_9_no_2/V9N2_KANOUTE_Fasal_p17-38.pdf](https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espaceetudiant/Revue_Interactions_Volume_9_no_2/V9N2_KANOUTE_Fasal_p17-38.pdf)

Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y.D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation*, 28(2), 367-390. doi : 10.7202/007359ar

Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., ... Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse

historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire*, 39(1), 156-182. doi : <https://doi.org/10.7202/10044335ar>

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, p. 151-161. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812

Larivée, S. (2008). Collaborer avec les parents. Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-255). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S.J. (2010). La collaboration école-famille au Québec. Dans G. Brougère, (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 184-199). Paris, France : Peter Lang.

Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation et formation* (p. 33-48). Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Bruno_De_Lievre/publication/323128576RevueEducation_Formation_-_e-297_-_Ecole_et_Familles/links/5a81ce92_0f7e9bda869f45ef/Revue-Education-Formation-e-297-Ecole-et-Familles.pdf#page=33

Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/016275ar>

Larivée, S.J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(34), 105-131. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2013-2-page-105.html>

Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Pierre, L. et Blain, F. (2015). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention* (Publication n° 2015-AP-187774). Repéré sur le site de l'organisme : Fonds de recherche Société et Culture Québec : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_LariveeS_rapport_ecole-famille-communaute.pdf/pdf/9a254d5f-da94-47fd-939c-d69f1419b2c5

Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/51-159-1-PB-1.pdf>

- Liboy, M.-G. (2014). Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants. *Éducation canadienne et internationale*, 43(2), article 2. Repéré à <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss2/2>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Politique de la réussite éducative. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/>
- Nanhou, V., Desrosiers, H. et Belleau, L. (2013). La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents. *Institut de la statistique du Québec*, 7(3), 1-20. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire-primaire/collaboration-parent-ecole.pdf>
- OCDE (1997). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. *Les parents partenaires de l'école*, OCDE, Paris.
- Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles : inventaire (2^e éd.). Dans Montandon, C. et Perrenoud, P. (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (p. 89-169). Berne : Lang. (Ouvrage original publié en 1987)
- Perrenoud, P. (2001). Exigences excessives des parents et attitudes défensives des enseignants : un cercle vicieux. *Résonances*, 7, 3-6. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_05.html

- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Revue internationale Enfances, Familles, Générations*, (1). doi : 10.7202/008892ar
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Chapitre 6. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Chapitre 5. In Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke, Québec : CRP.

ANNEXE A. QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE

Sujet : Perceptions des élèves quant au rôle de la collaboration école-famille sur leur réussite.

Nom de l'élève : _____

Date de la rencontre : _____

Lieu de la rencontre : _____

Informations sur la personne qui participe à la rencontre (âge, parcours scolaire, situation familiale, autre)

Rappels à faire avant le début de la rencontre :

- ☐ Objectif de l'étude
- ☐ Durée approximative de l'entrevue
- ☐ Enregistrement de la rencontre
- ☐ Confidentialité et lettre de consentement

OBJECTIF 1 : RÔLE DE L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

1. Selon toi, qu'est-ce que la collaboration école-famille?
2. Selon toi, quelles sont les personnes impliquées dans ce processus?

3. As-tu l'impression que c'est plutôt facile ou plutôt difficile pour eux (parents, enseignants, ...) de s'impliquer?
4. Quelle est ta place dans ce processus?
5. Tes parents communiquent-ils souvent avec tes enseignants? Pour quelles raisons?
6. Tes enseignants communiquent-ils souvent avec tes parents? Pour quelles raisons?
7. As-tu un retour de la part de tes parents ou de tes enseignants suite à leurs communications entre eux?

OBJECTIF 2 : POUVOIR DE L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

1. Selon toi, pourquoi dit-on qu'une bonne relation est importante entre les parents et les enseignants?
2. As-tu l'impression que les relations entre tes parents et tes enseignants sont positives? (Si oui, exemples? Si non, exemples?)
3. As-tu l'impression d'influencer la relation entre tes parents et tes enseignants? Si oui, positivement ou négativement? Si non, pourquoi?
4. As-tu l'impression d'influencer l'opinion que se font tes parents de tes enseignants? Si oui, comment? Est-ce positif ou négatif?

OBJECTIF 3 : ATTENTES DES ÉLÈVES QUANT À LEUR PARTICIPATION À CE PROCESSUS

1. As-tu l'impression d'être assez impliqué dans ce processus? (Si oui, exemples? Si non, comment changer la situation?)
2. Selon toi, quels moyens pourraient être mis en place pour faciliter la collaboration ou la communication entre l'école et la maison?
3. Crois-tu avoir ta place dans les échanges entre tes parents et tes enseignants? (Si oui, comment pourrais-tu y participer? Si non, pourquoi?)

OBJECTIF 4 : ATTENTES DES ÉLÈVES QUANT AUX EFFETS DE CE PROCESSUS SUR LEUR RÉUSSITE

1. Quelles sont tes attentes quant au suivi scolaire de la part de tes parents (comportement, notes, devoirs, travaux, etc.)?
2. Quelles sont tes attentes quant au suivi scolaire de la part de tes enseignants (comportement, notes, devoirs, travaux, etc.)?
3. Selon toi, pourquoi dit-on que la collaboration école-famille est importante?
4. Crois-tu que la collaboration entre tes parents et tes enseignants peut faciliter ta réussite? (Si oui, comment? Si non, pourquoi?)

5. Selon toi, quels sont les impacts d'une relation positive entre tes parents et tes enseignants sur ton parcours scolaire?
6. Selon toi, quels sont les impacts d'une relation négative entre tes parents et tes enseignants sur ton parcours scolaire?

Avant de terminer la rencontre, as-tu une question pour moi? Un commentaire?

Remerciements

ANNEXE B. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Analyse des perceptions des élèves concernant l'apport de la collaboration école-famille à leur réussite.

Vous êtes invité(e) (ou votre enfant est invité(e)) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Ce projet de recherche est mené par **Valérie Côté**, étudiante à la maîtrise en adaptation scolaire et sociale à l'Université de Sherbrooke, mais aussi enseignante de français et enseignante ressource à l'école secondaire du Triolet. L'étudiante travaille sous la direction de **M. Jean-Claude Kalubi-Lukusa**.

Les objectifs de ce projet sont d'identifier et d'analyser les perceptions des élèves quant au rôle de la collaboration école-famille dans leur réussite. L'étudiante souhaite recueillir les perceptions des élèves quant à ce processus de façon générale, mais aussi quant aux effets de la collaboration entre les parents et les enseignants sur leur réussite. L'étudiante souhaite également analyser les attentes des élèves quant à leur implication dans les communications entre l'école et

la maison. Les données recueillies pourraient servir à mettre en place de nouveaux modèles d'intervention et de communication entre les parents et les enseignants, et ce, toujours dans le but de privilégier la réussite des élèves.

Les élèves ont été sélectionnés par l'étudiante selon leur parcours scolaire (vocation sportive ou régulier) et aussi du fait qu'ils ou elles sont connus(es) de l'étudiante puisqu'elle les côtoie régulièrement à l'école. Les élèves auront à répondre à des questions lors d'une entrevue individuelle. La participation des élèves est donc requise pour une rencontre d'environ 40 minutes. Cette rencontre aura lieu à l'école selon les disponibilités des élèves. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio.

La participation des élèves à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de leur temps. À tout moment lors de la rencontre, les élèves pourront demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui leur conviendra. Il est entendu que la participation des élèves à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et qu'ils ou elles sont libres, à tout moment, de mettre fin à leur participation sans avoir à motiver leur décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Durant la participation des élèves à ce projet de recherche, le directeur de l'essai et l'étudiante recueilleront et consigneront dans un dossier de recherche les renseignements les concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : nom, sexe, âge, parcours scolaire, situation familiale et enregistrements audio des rencontres. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. L'étudiante utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs

scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Toutes les données seront détruites après le dépôt de l'essai.

Coordonnées de l'étudiante :

Valérie Côté

819-822-5388, poste 11651

Valerie.Cote4@usherbrooke.ca

Coordonnées du directeur :

Jean-Claude Kalubi-Lukusa

450-463-1835, poste 61725

Jean-Claude.Kalubi-Lukusa@usherbrooke.ca

CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Je, _____ (nom en caractères d'imprimerie), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de _____ (nom en caractères d'imprimerie) au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer ou que mon enfant participe au projet et que les résultats soient utilisés conformément aux exigences du programme de maîtrise de l'Université de Sherbrooke.

Signature de la participante ou du participant : _____

Signature du parent de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 20__

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration,

Directeur

Étudiante

Date

ANNEXE C. JOURNAL DE BORD (OUTIL D'OBSERVATION PENDANT LE STAGE)

Guide d'accompagnement de l'élève et des parents

Pour une collaboration efficace...

La collaboration entre l'école et la maison est un processus essentiel dans l'accompagnement de l'élève vers la réussite. Cette démarche s'inscrit également à l'intérieur de plusieurs compétences que tu dois acquérir pendant ce stage (compétences 5-6-9-12). En effet, celles-ci impliquent diverses communications auprès des parents, mais aussi auprès de l'élève (processus d'évaluation, résultats, stratégies d'intervention, observations, réussites ou améliorations, conséquences, etc.).

Je t'invite donc à tenir un journal de bord électronique, dans lequel tu pourras y noter les interventions réalisées tout au long de ton stage. N'oublie pas qu'elles doivent permettre une collaboration efficace entre toi, l'élève et ses parents!

Nom de l'élève : _____	Résumé de la rencontre avec l'élève : _____ _____ _____
Groupe : _____	
Date de l'intervention : _____	
Contexte ou raison de l'intervention : _____ _____ _____ _____	Résumé de la discussion avec les parents : _____ _____ _____ _____
Noter les impacts observables à la suite de cette intervention, gestes posés, maintien ou changement des attitudes, etc. :	

ANNEXE D. CAPSULE INFORMATIVE

Collaboration école-famille: l'importance de s'impliquer dans ce processus.



Capsule présentée par Valérie Côté, enseignante ressource

Septembre, 2020

De nombreux écrits relèvent les bénéfices considérables d'une bonne collaboration école-famille et l'importance de cette pratique est maintenant incontestable. En effet, celle-ci aurait, sans aucun doute, un impact notable sur la réussite des élèves. Malgré tout, la collaboration entre l'école et la famille demeure un enjeu en éducation puisqu'elle implique plusieurs acteurs ayant un rôle essentiel dans la vie d'un élève. D'ailleurs, il importe de définir les rôles de chacun puisque l'on relève, encore aujourd'hui, des lacunes entre l'école et le milieu familial. En effet, plusieurs études démontrent que la relation entre les parents et le milieu scolaire n'est pas toujours positive et est, à certains moments, plutôt compliquée.

Puisque la coopération et le travail en équipe avec les parents et les différents partenaires de l'école est une finalité éducative, voici quelques propositions de pratiques pédagogiques permettant de faciliter le processus de collaboration entre l'école et la maison.

« La qualité fondamentale pour le parent ou l'éducateur est de savoir observer. »

- Maria Montessori (2010)

Propositions de pratiques pédagogiques:

- **Privilégier une communication bidirectionnelle:** Une communication directe et régulière devrait contribuer à une meilleure prise de conscience chez les parents quant aux sujets scolaires et à l'aide qu'ils peuvent fournir à leur enfant. Elle serait également une façon efficace de créer une culture commune entre les parents et les enseignants et elle offre la possibilité de discuter d'enjeux concernant l'éducation de l'élève, de régler les conflits et de chercher des solutions ensemble.
- **Faire preuve de leadership:** ce processus doit passer par la compréhension des responsabilités et des sentiments des parents, par des invitations régulières, par un soutien mutuel et, enfin, en prenant le temps de s'impliquer dans la relation. Un enseignant qui s'engage à porter un regard respectueux envers les parents de ses élèves et qui s'investira à développer une relation de confiance motivera davantage les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant. Il ne faut pas oublier que « l'acte d'enseignement, loin d'être purement cognitif, est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. » (Gendron, 2005)
- **Considérer davantage l'élève comme acteur important dans ce processus:** L'élève est « celui en qui se nouent, se vivent, se résolvent ou s'exaspèrent les tensions latentes entre la famille et l'école. » (Chenot et Rochex, 1994) Son sentiment d'auto-efficacité, sa motivation à apprendre, sa capacité d'autorégulation et sa relation avec ses enseignants sont d'autres facteurs influençant positivement ou négativement son parcours scolaire. Ses besoins d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie et d'idéologie devraient devenir des repères en processus communicationnel.



Prochaine capsule: Vers une inclusion de l'élève dans la démarche.

• Propositions de moyens afin d'inclure davantage l'élève en contexte de collaboration école-famille.

Sources: Deslandes et Royer, 1994; Perrenoud, 2001; Poirtois, Desmet et Lahaye, 2004; Deslandes, 2006; Humberick, Lahaye, Balsamo et Poirtois, 2006; Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006; Larivée, 2010; Francis et Milova, 2011; Aspin, 2012; Deslandes, 2012; Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013.

ANNEXE E. AFFICHE SCIENTIFIQUE DU PROJET DE RECHERCHE

